

A. Gruschka

Münster 1978

Pädagogik

DAS SOZIALBERUFLICHE CURRICULUM DER KOLLEGESCHULE
—
FORSCHUNGSZIELE, HANDLUNGSBEDINGUNGEN, METHODEN UND
METHODOLOGISCHE PROBLEME EINES KONZEPTEES HANDLUNGS-
ORIENTIERTER CURRICULUMEVALUATION

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Andreas Gruschka aus
Laer
1977

Tag der mündlichen Prüfung: 13.2. 1978

Dekan: Prof. Brockhoff

Referent: Prof. Blankertz

Koreferent: Prof. Kossolapow



Gliederung :

1. Einleitung in die Fragestellungen dieser Studie	
1.1 Vorbemerkungen	S. 1
1.2 Kollegschule: Handlungssystem, Konstruktionsansatz	2
1.3 Zur Gliederung der Studie	S. 10
2. Entstehungsbedingungen des Curriculums "sozialberufliche Grundbildung	S. 19
2.1 Vorbemerkungen	S. 19
2.2 Die Entstehungsphasen des Curriculums	S. 20
2.3 Illustration der Determinanten des Entwicklungsprozesses und ihrer Auswirkungen auf den Schulversuch	S. 32
2.4 Fazit der Realanalyse	S. 54
3. Eine idealtypische Rekonstruktion der sozialberuflichen Grundbildung zur Bestimmung von Leitkategorien der Evaluation - Ordnung und Identifizierung der Ziele, Mittel und Praxisbedingungen der sozialberuflichen Grundbildung	S. 55
3.1 Zur Aufgabenstellung einer Ordnung der Ziele und Mittel der sozialberuflichen Grundbildung	S. 55
3.2 Zwei Ordnungsgesichtspunkte für Ziel-Mittel-Entscheidungen	S. 60
3.2.1 Ordnung der Ziele und Mittel in einem entscheidungsorientierten Hierarchiemodell	S. 62
3.2.2 Idealtypische Rekonstruktion der Ziele und Mittel des Curriculums und seiner Evaluation in der Form nomologischer Wirkungsmodelle	S. 76
3.2.3 Ziele und Mittel in Beziehung zu Praxisbedingungen	S. 89
3.2.4 Kriterien für Erfolg und Scheitern	S. 94
3.3 Fazit der Rekonstruktion	S. 100
4. Identifizierung und kritische Diskussion von Indikatoren der Erreichung von Zielen und der Adäquatheit der Mittel in der Grundbildung auf der Ebene der curricularen Gesamt- und konkreten Unterrichtsplanung	S. 102
4.1 Stellenwert des Kapitels	S. 102

4.2 Mögliche Indikatoren der Zielerreichung und Mittela- däquanz der Grundbildung nach Maßgabe der Sys- temkriterien der Kollegschnle	S. 104
4.2.1 Das Systemkriterium "Lernbereich und Bil- dungsgang"	S. 107
4.2.2 Das Systemkriterium "Qualifikationen und Kompetenzen"	S. 122
4.2.3 Das Systemkriterium "Wissenschaftspropä- deutik und Berufspragmatik"	S. 128
4.2.4 Das Systemkriterium "Polyvalenz und Äqui- valenz"	S. 142
4.2.5 Das Systemkriterium "Differenzierung und Soziales Lernen"	S. 146
4.3 Die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung unter den Bedingungen einer adäquaten Lern- prozeßstruktur	S. 148
4.3.1 Unterrichtsplanung und Curriculumstrategie	S. 152
4.3.2 Die Verbindung von Lernprozeßstruktur und Lerninhaltsstruktur in einem Kurs der Grund- bildung	S. 156
5. Die Handlungsziele der Evaluation	
5.1 Warum verfolgt die Evaluation Handlungsziele?	S. 167
5.2 Welche Handlungen muß Evaluation ermöglichen?	S. 172
5.3 Zur Möglichkeit der Überforderung der Evalua- tion durch die Komplexität ihrer Handlungs- ziele	S. 181
5.4 Auslegung der Handlungsziele in ihrer sach- lichen, zeitlichen und sozialen Dimension	S. 185
6. Subjekte und Orte der Evaluation	
6.1 Funktion des Kapitels	S. 203
6.2 Wer kann evaluieren?	S. 204
6.2.1 Kann der in den Reformprozeß involvierte wissenschaftliche Begleiter evaluieren?	S. 204
6.2.2 Was qualifiziert den unterrichtenden Lehrer zum Evaluator?	S. 212
6.2.3 Zum Interaktionsverhältnis von Lehrern und wissenschaftlichen Begleitern	S. 215
6.3 Personelle Ressourcen der Evaluation	S. 219

III

6.4 Orte der Evaluation	S. 224
7. Traditionslinien empirisch-pädagogischer Bildungsforschung unter der Kritik handlungs- orientierter Curriculumevaluation	
7.1 Funktion des Negativkataloges	S. 232
7.2 Einige Ansätze zur empirisch-pädagogischen Forschung	S. 233
7.2.1 Zur bisherigen empirisch-pädagogischen Ge- samtenschulforschung	S. 234
7.2.2 Die Traditionslinie der empirischen Unter- richtsforschung	S. 239
7.2.3 Zur Tradition der pädagogischen Diagnostik	247
7.2.4 Zu ökologischen Forschungsrichtungen	S. 251
7.3 Zusammenfassung	S. 253
8. Methoden der Datenerhebung und ihrer Inter- pretation	
8.1 Kriterien für die Auswahl der Methoden der Datenerhebung	S. 255
8.2 Die Methoden der Datenerhebung in der Eva- luation der Grundbildung	S. 262
8.2.1 Die Methoden in ihrem argumentativen Zusammen- hang	S. 263
8.3 Zusammenfassende Bewertung des Methoden- Ensembles	S. 294
8.4 Probleme der Bewertung und Auswertung des Datenmaterials	S. 298
8.4.1 Ordnungsprobleme	S. 299
8.4.2 Zur Sicherung der handlungsorientierenden Funktion der Bewertung der Ergebnisse	S. 306
8.4.3 Welche Reichweite kann die Analyse über Voraussetzungen, Verläufe und Resultate der Grundbildung haben?	S. 313
9. Eine Handlungstheorie für die handlungs- orientierte Evaluation - Methodologische Zusammenfassung	S. 324
9.1 Vorbemerkungen	
9.2 Handlungsebenen des Schulversuchs	S. 324
9.3 Eine Handlungstheorie für die handlungs-	

orientierte Begleitforschung?	S. 337
9.4 Zusammenfassende Konsequenzen für das Konzept handlungsorientierter Begleitforschung	S. 366
10. Pragmatische Zusammenfassung: Die Schritte der handlungsorientierten Evaluation	S. 381
10.1 Vorbemerkungen	
10.2 Gesichtspunkte der Schrittfolge	S. 382
10.3 Schrittfolge	S. 385
11. Literatur	S. 410

Kapitel 1: Einleitung in die Fragestellungen dieser Studie

1.1 Vorbemerkungen

In den vergangenen Jahren ist aus dem Bereich der "Münsteraner Arbeitsgruppe für Didaktik" ein programmatischer Beitrag zu unterschiedlichsten schulpädagogischen Fragestellungen geliefert worden: So wurden Arbeiten zur Curriculummethodologie, zur Curriculumstrategie, zur Curriculumevaluation teilweise schon mit einem pragmatischen Anspruch vorgestellt. Dieser pragmatische Anspruch drückt sich etwa darin aus, daß innerhalb der Curriculumstrategie Instrumente (fachdidaktische Strukturgitter, bedingungsanalytische Fragerahmen) selbst entwickelt worden sind.

Seit der Einrichtung des Modellversuchs Kollegs Schule in Nordrhein-Westfalen haben diese Vorarbeiten innerhalb der Wissenschaftlichen Begleitung in mehreren Jahren eine Präzisierung und eine Praxis gesucht und inzwischen auch mit dem Start einer ersten Kollegs Schule in Nordrhein-Westfalen gefunden. Es ist nun also der Zeitpunkt eingetreten, an dem darzustellen wäre, was das bis dahin stark theoretisch ausgedrückte Bemühen in der Praxis dort bewirkt hat, wo es konstruktiv motiviert war und in der Praxis (bzw. mit dieser) erfahren hat, wo stärker ein evaluatives Interesse formuliert worden ist. Die folgende Studie versucht, diese Konfrontation zwischen Theorie und Praxis gleichzeitig auf mehreren Ebenen einzulösen:

Ich berichte aus Anlaß der Evaluation eines konkreten Curriculumprojektes der Kollegs Schule über die Möglichkeit einer theoriegeleiteten Curriculumstrategie der Wissenschaftlichen Begleitung, über die konkreten Probleme einer praxisnahen Curriculumentwicklung und -implementation im Schulversuch sowie über die praktischen Probleme wie theoretischen Voraussetzungen einer durchgespielten handlungsorientierten Curriculumevaluation. Die hierbei vorgelegten Analysen stellen ein "work in progress" dar, denn der vollständige Gesamtrahmen des hier exemplarisch dargestellten Curriculumprojektes liegt erst dann abschließend vor, wenn im Juni 1978 die kollektiven Erfahrungen

mit der Unterrichtung des Curriculums ausgewertet vorliegen. Die Arbeit ist jedoch damit keinesfalls wiederum nur programmatisch: In die Analysen gehen die Vorarbeiten einer 5-jährigen Planungspraxis und einer 2 1/2-jährigen konkreten Curriculumentwicklung ein, die zum Zeitpunkt der Niederschrift gerade in den Schulen abgeschlossen wird.

Für den Leser, der den Organisations- und Handlungsrahmen des Kollegschulversuchs nicht kennt, seien die wichtigsten Strukturelemente der zugrunde gelegten Curriculumentwicklung zusammengefaßt, bevor ich das Thema dieser Arbeit im Zusammenhang seiner Kapitel selbst präziser vorstelle.

1.2 Kollegschule: Handlungssystem, Konstruktionsansatz

1970 berief der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen unter dem Vorsitz von Herwig Blankertz eine Planungskommission, in der ein Jahr Wissenschaftler, Schulpraktiker, Schüler- und Elternvertreter mit den zuständigen Ministerialbeamten des Kultusministeriums an einem Rahmenkonzept zur Integration von allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen arbeiteten (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972). Der Kultusminister machte sich die Planungsempfehlung der Kommission zueigen und beauftragte seine Mitarbeiter mit der Vorbereitung und Durchführung des Versuchs. Hier ging man davon aus, daß bestehende Schulen (anders als im Falle der integrierten Sekundarstufe I) langsam über die Planung und die Kooperation bis hin zur Integration des Unterrichtsangebots zusammenzuführen seien. Die dabei auftauchenden Probleme waren so vielfältig, daß der erhoffte, nur kurze Annäherungsprozeß sich beträchtlich streckte (1977 war noch keine der bereits 1972 mit der Planung ansetzenden Projektregionen des Versuchs in die sog. Integrationsphase oder Hauptphase des Versuchs eingetreten - vgl. zum Planungskonzept des Schulversuchs KULTUSMINISTERIUM NW 1972; 1976).

Diese versuchsstrategische Implikation, keine Experimentalsituation vorzusehen, entsprach der damaligen Ansicht,

die schulischen Regelsysteme (berufliche Schulen und Gymnasien) würden auch ohne den Integrationsversuch sich in einer Reformtendenz befinden, welche Gymnasien und berufliche Schulen miteinander konvergieren lasse (die Gymnasien würden sich berufsqualifizierenden Inhalten öffnen, die berufliche Ausbildung selbst würde immer stärker wissenschaftsorientiert). Diese Hoffnung trat nun in den ersten Jahren des Versuchsaufbaus nicht ein: Die Entwicklung weiterer wissenschaftsorientierter Elemente in der beruflichen Schule blieb auf wenige Bereiche beschränkt, die Gymnasiale Oberstufenreform bewirkte eher eine Stabilisierung des gymnasialen Gedankens denn eine Öffnung der möglichen Spezialisierung in die Richtung berufspropädeutischen Lernens.

Die Tatsache, daß der Versuch aus den bestehenden Schulen heraus zu entwickeln sei (wobei 1972 die Schulen des Versuchs noch nicht feststanden) führte auch dazu, daß Lehrer in den Projektregionen ohne eine signifikante Entlastung aufgefordert waren, erste Integrationserfahrungen zu planen und durchzuführen.

Nun war klar, daß ein zügiger Aufbau der Kollegschole unter dem organisatorischen Gesichtspunkt wie unter dem Gesichtspunkt der Curricula ohne ein Geflecht von verschiedenen stützenden Instanzen und Arbeitsgruppen nicht zu realisieren sein würde. Insofern war es das Bemühen des Ministeriums, unter der Nutzung der Arbeitskapazitäten der bereits Mitte 1972 eingesetzten Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs ein Verbundsystem regionaler und überregionaler Instanzen zu rekrutieren, zu schulen und einzusetzen: Auf der Ebene der Projektregionen wurden allgemeine pädagogische und Planungsausschüsse mit der Aufgabe berufen, die Planung, Koordination und ggf. Entscheidung über Einzelprojekte zu sichern. Die Projekte selbst sollten und wurden durch regionale Fachgruppen vorbereitet, diese selbst waren jeweils aus Lehrern der beteiligten Gymnasien und beruflichen Schulen einer Versuchsregion zusammengesetzt. Da das Ministerium eine zentral steuernde Strategie der Curriculumentwicklung verfolgte,

wurde parallel versucht, eine überregionale Koordinierungsstelle für den Versuch zu etablieren. Dies gelang auch im Herbst 1974. In der Koordinierungsstelle arbeiten seitdem zu den verschiedenen Lernbereichen und Schwerpunkten der Kollegschnle "überregionale Fachgruppen", zusammengesetzt aus Lehrern beruflicher Schulen und Gymnasien, rekrutiert aus dem ganzen Land (wobei zu Beginn Vertreter aus den Projektregionen die Ausnahmen darstellen). Schließlich wurden auch eine Reihe von sog. assoziierten Wissenschaftlergruppen zur weiteren Absicherung fachwissenschaftlicher Kompetenz berufen. In diesem Verbundsystem sollten also die verschiedenen Kompetenzen regional und überregional zusammenarbeiten.

Die Rolle, die die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs in dem System der Instanzen während des Versuchsaufbaus zu spielen hatte, ist nun durch mehrere Aufgaben zu kennzeichnen: Zum einen halfen die Wissenschaftlichen Begleiter - wie schon angedeutet - bei der Rekrutierung und Vorbereitung verschiedener Lehrer- aber auch Wissenschaftlergruppen auf das komplizierte Planungsmodell des Kollegschulversuchs. Nach der Etablierung der verschiedenen Instanzen erhielten die Wissenschaftlichen Begleiter die Aufgabe, zu allen Instanzen des Versuchs Kontakt zu halten. Im Rahmen dieses Kontaktes selbst ergaben sich nun - etwas systematischer beschrieben - mehrere Aufgaben:

- Zum einen hat die Wissenschaftliche Begleitung für den Aufbau des Modellversuchs eine unterstützende, konstruktive Funktion (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 75). Diese drückt sich auch darin aus, daß vor allem für den Bereich der curricularen Planung "strukturelle Entwicklungsvorgaben", aber im Verlaufe auch curriculare Planungspapiere bis hin zu konkret ausgelegten Kursen des Schulversuchs entwickelt wurden.

- Sodann ist der Wissenschaftlichen Begleitung von Anfang an die Doppelaufgabe der Konstruktion und Evaluation zugewiesen worden. Sie ist also die evaluierende Instanz des Schulversuchs. Das Ministerium wurde zu dieser Doppelbeauftragung mindestens durch die pragmatische Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung während der Abarbeitung der vielen Entwicklungsaufgaben motiviert. Zusätzlich stützte es sich dabei aber auch auf Gutachten, welches nachwies, dass die Ebenen der Curriculumentwicklung und Curriculumevaluation nicht systematisch voneinander zu trennen seien. (vgl. MEYER 1972, S. 116; vgl. zum Zusammenhang der Aufgaben der Wissenschaftlichen Aufgaben auch BLANKERTZ 1976, S. 1 ff.). Die Wissenschaftliche Begleitung ist bei der Wahl des Forschungsansatzes frei und das Ministerium verzichtete ausdrücklich auf eine Beeinflussung der Fragestellungen und des methodologischen Ansatzes der Evaluation.
- In der Verknüpfung von konstruktiver und evaluativer Arbeit ergaben sich nun darüber hinaus praktisch immer zwei weitere Aufgaben: In dem Maße, in dem sich die Instanzen des Versuchs (insbesondere das Ministerium) der Beratung durch die WBK versicherten und in dem Maße, in dem die WBK selbst Entwicklungen einschätzte, Handlungsentwürfe vorlegte usf., entwickelte sich die optimierende Funktion wissenschaftlicher Begleitung für die Versuchsabläufe und -ergebnisse. In dem Maße, in dem nun die Wissenschaftliche Begleitung selbst konstruktive Schritte vornahm, die deutlich machten, welche Form die Kollegscheule haben könnte, und in dem Maße, in dem sie die Reformperspektive den Reforminstanzen des Versuchs gegenüber und darüber hinaus vertraten, erfüllte sie objektiv auch eine legitimierende Funktion und Aufgabe.

Dieses, sich in der Praxis immer zusammenhängend darstellende Aufgabenbündel nahm die WBK bewußt auf. Sie versuchte, die damit unterschiedlichen Handlungsparameter in eine strategische Beziehung zu bringen: Sowohl für die

curriculare Entwicklung als auch die Evaluation des Versuchs wurde eine Handlungsstrategie in der Form handlungsorientierter Curriculumentwicklung (vgl. Koordinierungsstelle Sekundarstufe II 1976) sowie Curriculumevaluation (vgl. GRUSCHKA 1976) ausgelegt. Das Konzept der Bewährungskontrolle geht von dem Prinzip der Hilfestellung der Evaluation für die Schulversuchsdurchführung aus. Es verlangt eine intensive Kommunikation und Interaktion mit den Betroffenen auch in den Fragen der Bewährungskontrolle.

Aber nicht nur organisatorische Rahmenbedingungen waren dafür verantwortlich, daß der Planungszeitraum sich außerordentlich streckte, auch das Integrationsmodell selbst war komplexer, als man ursprünglich gedacht hatte. Zwar hatte die Planungskommission ein Lernbereichsmodell entwickelt, welches das gesamte Lernfeld eines Schülers unter unterschiedlichen Funktionen organisierte, darüber hinaus enthielt die Empfehlung der Kommission jedoch wenige Anhaltspunkte, wie konkret das Integrationspostulat einzulösen sei. So unterscheidet das Rahmenkonzept drei Lernbereiche:

- Den zentralen Ort in der Schullaufbahn des Schülers bildet das Schwerpunktprofil. Es definiert den Abschluß sowohl in der Höhe als auch in der Art. Im Schwerpunktprofil wird die berufspropädeutische wie studienpropädeutische Funktion gesichert.
- Neben dem Schwerpunktprofil-Bereich wird ein obligatorischer Lernbereich eingerichtet. Dieser hat mehr die Funktion der sozialen Integration sowie der Sicherung gesellschaftspolitischer Kompetenz. Er zentriert sich um die Fächer Gesellschaftslehre, muttersprachlicher Unterricht, Religionslehre.

- Als dritter Lernbereich ist der Wahlbereich vorgesehen; er kann von Schülern unterschiedlich genutzt werden, teilweise zur Stützung von Kursen aus dem Schwerpunktprofilbereich, zur Sicherung einer Doppelqualifikation, aber auch zur freien Nutzung, hier vor allem in den musisch-künstlerischen Feldern.

Mit der Formulierung eines differenzierten Lernbereichskonzeptes war zwar ein erster Schritt zur Auslegung der Integration getan, ~~der~~ eine differenzierte Betrachtung von Integrationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten erlaubte, eine Fülle von Fragen blieb jedoch offen: Welche Schüler können mit welchen Abschlüssen in welchen Kursen zusammen lernen? Wie breit oder wie eng verläuft die Integration? Welche Bildungsgänge "passen zusammen", so daß eine Integration chancenreich betrieben werden kann und keine der befürchteten oder polemisch vorgetragenen Absurditäten eintreten (jeder Bäcker erhält das Abitur; Bäcker, Elektroinstallateur und 'Altphilologe' haben weitgehend das gleiche Curriculum!)?

Gelingt es (und wenn ja, wo) z.B., die berufliche Qualifikation voll mit einer studienbezogenen so zu koppeln, daß berufsqualifizierende und studienorientierte Inhalte voll gegenseitig anrechenbar werden? Was geschieht mit den Teilzeitberufsschülern in der Kollegschule, wenn am "dualen System" nichts geändert bzw. nicht gerüttelt werden darf?

Um solche Fragen beantworten zu können, entwickelte die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs Kollegschule ein "Gesamtsystem der 17 Schwerpunkt der integrierten Sekundarstufe II". Es faßt alle studien- und berufsbezogenen Bildungsgänge der Sekundarstufe II so zusammen, daß jeder Bildungsgang mit einer für mehrere Bildungsgänge gleich anrechenbaren, schwerpunktspezifischen Grundbildung strukturierbar ist. Daneben wird in diesem Gesamtsystem hypothetisch ein System von doppeltqualifizierenden Bildungsgängen entwickelt (es wird also dargestellt, wie eine berufliche Qualifikation mit einer weiteren beruflichen Qualifikation oder mit einer studienbezogenen Qualifikation gekoppelt

werden kann. Jeder curriculare Schwerpunkt beschreibt eine Reihe von berufsqualifizierenden wie studienvorbereitenden Bildungsgängen. Das Gesamtsystem beschreibt folgende Schwerpunkte:

- Schwerpunkt 1 - Mathematik/Philosophie
- Schwerpunkt 2 - Naturwissenschaften
- Schwerpunkt 3 - Rohstoffgewinnungs- und -verarbeitungstechnik
- Schwerpunkt 4 - Elektrotechnik
- Schwerpunkt 5 - Maschinenbautechnik
- Schwerpunkt 6 - Textil- und Bekleidungstechnik
- Schwerpunkt 7 - Papier- und Drucktechnik
- Schwerpunkt 8 - Verkehrstechnik
- Schwerpunkt 9 - Siedlungsplanung und Bautechnik
- Schwerpunkt 10 - Nahrungs- und Genußmitteltechnik
- Schwerpunkt 11 - Medizin
- Schwerpunkt 12 - Land- und Haushaltswirtschaft
- Schwerpunkt 13 - Wirtschaftswissenschaften
- Schwerpunkt 14 - Recht und Verwaltung
- Schwerpunkt 15 - Erziehung und Soziales
- Schwerpunkt 16 - Sprache und Literatur
- Schwerpunkt 17 - Kunst. Musik. Gestaltung

Bei der Zusammenfassung von Bildungsgängen innerhalb der curricularen Schwerpunktbildung kommen dabei unterschiedliche Prinzipien infrage: So kann der Schwerpunkt 2: "Naturwissenschaften" durch die Wissenschaften und ihre "Hilfsberufe" strukturiert werden, der Schwerpunkt 4: "Elektrotechnik" kann umgekehrt durch die Branche und die in ihr vorfindbaren Tätigkeiten charakterisiert werden usw.

Seit 1974 sind nun die überregionalen und regionalen Gruppen des Schulversuchs damit beschäftigt gewesen, in einem längeren Aushandlungsprozeß den Entwurf des Gesamtsystems zu überprüfen, ggf. zu modifizieren und in Curricula konkret auszulegen.

Das hier im Rahmen der Curriculumentwicklung beschriebene und auf die Möglichkeiten der handlungsorientierten Curriculumevaluation überprüfte Curriculumprojekt stammt aus dem Schwerpunkt 15 "Erziehung und Soziales".

Dieser Schwerpunkt umfaßt alle sozialen Berufe und die damit angesprochenen Sozialwissenschaften, die sich professionell mit dem "Subjekt im Prozeß seiner Sozialisation" beschäftigen. Obwohl damit kein vergleichsweise eindeutiges "Abgrenzungskriterium" des Schwerpunktes gegeben ist, wie wir es etwa in den Naturwissenschaften oder in der Elektrotechnik zu finden glauben, so schienen doch die drei Kardinalbedingungen für eine erfolgreiche Schwerpunktbildung erfüllbar zu sein:

- Die Konstitution eines mindestens halbjährigen, alle Bildungsgänge integrierenden Lernprogramms (die sozialberufliche Grundbildung),
- ein Beitrag zur Berufsqualifizierung aller im Schwerpunkt auftretenden berufsqualifizierenden Bildungsgänge durch die Grundbildung,
- die Sicherung der wissenschaftspropädeutischen Funktion der Kollegscheule in der Grundbildung für die studienbezogenen Bildungsgänge.

Der Schwerpunkt Erziehung und Soziales umfaßt dabei folgende berufsqualifizierende und studienbezogene Bildungsgänge (die hier angesprochenen Konstruktionsprobleme werden im Kapitel 2 näher behandelt, vgl. auch HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1977):

- Altenpfleger
- Schwimmeistergehilfe
- Dorfhelferin
- Haus- und Familienpflegerin
- Arbeitserzieher
- Beschäftigungs- und Arbeitstherapeut
- Sprachtherapeutischer Assistent
- Atem-, Stimm-, Sprechlehrer
- Musiktherapeut
- Gymnastiklehrer
- Freizeitsportleiter/Allgemeine Hochschulreife
- Erzieher

- Erzieher/Allgemeine Hochschulreife
- Theologie/Allgemeine Hochschulreife
- Gesellschaftswissenschaften/Allgemeine Hochschulreife
- Evtl. weitere neu einrichtbare Bildungsgänge

Nach dem Prinzip der curricularen Schwerpunktbildung werden also zunächst alle angesprochenen Bildungsgänge in einer gemeinsamen Lernphase - hier: der sozialberuflichen Grundbildung - zusammengefaßt. Erst dann lernen die Schüler in verschiedenen Lernprogrammen. Diese weisen zwar noch vielfältige Überschneidungen in einzelnen Fächern auf (z.B. die Fremdsprachen für die studienbezogenen Bildungsgänge oder Teile des Pädagogik-Unterrichts für die verschiedenen im engeren Sinne pädagogischen Berufe), auch sind im Schwerpunkt Bildungsgänge angeboten, in denen gleichzeitig ein beruflicher und ein Studienabschluß erreicht werden kann (z.B. Erzieher/Allgemeine Hochschulreife), den intensivsten Ausdruck der Integration bedeutet jedoch die sozialberuflich Grundbildung. Diese besteht aus 4 vierstündigen Kursen, die eine breite studien- und berufspropädeutische Einführung in das gesamte Spektrum der Sozialberufe und ihre Aufgabenfelder zu sichern hat (vgl. HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1977).

Nach der intensiven Vorbereitung und Planung sowie Implementation des Curriculums in zwei Projektregionen des Schulversuchs zum Schuljahresbeginn 1977/78 beginnt also mit ca. 500 Schülern die Erprobung eines exemplarischen Stückes der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Spätestens mit dem Start ersten kollegisch-spezifischen Unterrichts stehen damit auch die Fragen der Bewährungskontrolle zur Antwort an.

1.3 Zur Gliederung dieser Studie

Die folgende Arbeit versucht, aus dem Umfeld der bisherigen Erfahrungen heraus einen Anwendungsfall von handlungsorientierter Evaluation praktisch darzustellen und methodologisch zu begründen. Die im Gesamtdesign der Evaluation des Schulversuchs (vgl. GRUSCHKA 1976) vorgelegte allgemeine For-

schungsstrategie wird hier also erstmals inhaltlich im einzelnen durchkonstruiert.

Nun wäre es freilich ein Einfaches, einen Forschungsplan zu entwerfen, besäße man eindeutige Vorgaben (denen man zudem auch folgen kann und will), und würde vor allem die soziale und inhaltliche Komplexität des Forschungsfeldes und Gegenstandes vor~~der~~hand methodologisch reduziert: etwa durch die Forderung nach Einstellungsuntersuchungen bei Schülern und Lehrern oder nach einem Leistungsvergleich verschiedener Schulen.

Gerade aber ein solches Verfahren ist im Rahmen einer handlungsorientierten Strategie nicht legitim. Will man sowohl einen engagierten Einfluß auf den Reformverlauf geltend machen (einen Einfluß, der zudem in diesem Falle institutionell gleichsam der Wissenschaftlichen Begleitung zugewiesen ist) und will man darüber hinaus über das breite und nicht vor~~der~~hand reduzierte Feld der Phänomene, der Aushandlungen, Bewertungen etc. der Curriculumreform verfügen, dann wird ein weiter ausgreifendes Verfahren notwendig.

Zunächst ist es fast eine Selbstverständlichkeit, daß ich ein Curriculumprojekt nicht naiv so beurteilen kann, als ob die inhaltlichen, zeitlichen, sozialen Bedingungen seiner Planung (von der allgemeinsten Strukturplanung bis zur Planung konkreten Unterrichts) unerheblich wären. Natürlich könnte man sich bewußt von diesen Störvariablen freimachen und lediglich das faktische Schülerverhalten im und/oder im Anschluß an den Unterricht "messen". Aber was geschehe dann mit der Auswertung und der Bewertung der Erfahrungen? Die Evaluation soll ja z.B. die Hypothese der Planungskommission überprüfen: "Ob und inwieweit die curriculare Integration möglich ist, ob und in welcher Weise Studien- und Berufsfähigkeit gleichzeitig erlangt werden können..." (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S.75). Nun kann nicht im Ernst angenommen werden, daß eine solch prinzipielle Auskunft unter Absehung der konkreten Entstehungsbedingungen, des Verlaufs und der Bewertungsbedingungen der Curriculumreform erfolgen kann! Wenn z.B. bereits in der Planung

gravierende Fehler gemacht worden sind (z.B. daß das Curriculum viel zu hoch im Niveau angesetzt wurde oder: daß die unterrichtenden Lehrer nicht einmal die Chance hatten, sich auf die konkreten Reformprobleme vorzubereiten), kann man dann von defizitären Lernprozessen darauf schließen, die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung sei nicht möglich? Aber auch bei extrem günstigen Rahmenbedingungen kann man den Erfolg einer Curriculumreform nicht begreifen, interpretiert man ihn nicht vor diesen Bedingungen. Genauso wird ja auch etwa umgekehrt von den Vertretern des Gymnasiums kritisiert: Wenn die Gymnasien so ausgestattet würden, wie es etwa bei den Gesamtschulen der Fall ist, könnten sie zeigen, daß sie viel leistungsfähiger sind!

Hieraus wird in dieser Arbeit die Konsequenz gezogen, in einer realanalytischen Rekonstruktion des Planungsverlaufes und seiner Determinanten die Rahmenbedingungen der Curriculumreform freizulegen und zu dokumentieren (Kap. 2 dieser Arbeit).

Dabei wird sich zeigen, daß eine Fülle von Imponderabilien, zufälligen, d.h. nicht typischen, zugleich aber auch "notwendig" auftauchenden Rahmenbedingungen zu verzeichnen ist, welche ganz unterschiedliche Reformverläufe zwischen den Schulen des Versuchs, aber auch in diesen selbst, erwarten lassen (ganz unterschiedliche Klassengrößen, Zusammensetzung von Schülergruppen usw.). Wenn die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung nun jedoch nicht anekdotisch erfolgen soll, kann bei der Strukturierung der Evaluation nicht bei den unterschiedlichsten Rahmenbedingungen stehen-geblieben werden: Auch wenn im Verlauf der Planung wie in den Unterrichtsprozessen keine einheitlichen und eindeutigen Entscheidungen und Phänomene zu erwarten sind, so ist doch danach zu fragen, wie eine intersubjektive Verständigung bei der Bewertung der unterschiedlichsten Erfahrungen sichergestellt werden kann? Wenn aus dem Entscheidungsprozeß trotz seiner vielleicht zu attestierenden Brüche etwas gelernt werden soll, und wenn aus den konkreten Unterrichtserfahrungen etwas für die Verbesserung und Bewertung der sozialberuflichen Grundbildung insgesamt

(und nicht nur für den Unterricht des Herrn X zum Zeitpunkt Y) gefolgert werden soll, dann muß ein zumindest idealtypisches Modell des Zusammenhangs von Zielen und Mitteln sowie Nebenfolgen ermittelt werden, welches die verschiedenen Beobachtungen in die Beziehung zu einer Theorie des Unterrichts bzw. zu einem Planungsmodell bringt. Eine solche idealtypische Rekonstruktion des Entscheidungsverlaufes bzw. des Wirkungsmodells des angestrebten Unterrichts wird dafür im Kapitel 3 dieser Arbeit vorgelegt.

Hierbei wird sich wiederum zeigen, daß natürlich auch innerhalb einer streng nomologisch ausgerichteten Forschung Zweck-Mittel-Zusammenhänge einen idealtypischen Charakter haben, daß also unabhängig davon, wie rational die Planung der Curriculumreform erfolgt ist, man nicht einen strengen "gesetzmäßigen" Lernzusammenhang erwarten kann, in dem eindeutige Ziele des Curriculums mit eindeutigen Mitteln organisiert wurden und somit die Wirkung des Unterrichts eindeutig zu interpretieren sind. Das in Kapitel 4 vorgestellte Modell einer Entscheidungshierarchie der sozialberuflichen Grundbildung ist deswegen so ausgelegt, daß Phänomene (des Erfolges oder des Mißerfolges) des Unterrichts unabhängig davon, ob sie den Zielen des Curriculums oder deren Mitteln zuzuordnen sind, dort lokalisierbar werden wo sie im Rahmen von Planungen und Revisionsentscheidungen zu sinnvollen Veränderungen führen können.

Die Entscheidungen, die zur sozialberuflichen Grundbildung geführt haben, kann man auch als große Hypothesen dieser Curriculumreform beschreiben, um sie herum werden sich alle Einschätzungen der Betroffenen gruppieren (z.B. wie sieht die Wissenschaftspropädeutik des Unterrichts aus, oder: welche Wirkungen hat das soziale Lernen der Schüler?). Zwar sind die Hypothesen nicht einheitlich (d.h. unter Wissenschaftspropädeutik wird bei allen Beteiligten nicht das gleiche verstanden), jedoch ist im Verlaufe der Curriculumplanung und der Implementation deutlich geworden, welche konkreten Fragestellungen die Beteiligten mit den "großen Hypothesen" verfolgen, worüber sie Hoffnungen und Befürchtungen hegen und worüber sie

eine Auskunft erhalten möchten. Nicht nur eine handlungsorientierte Forschung wird an den Bedeutungen, die die Curriculumreform bei den Beteiligten auszeichnet, vorbeigehen können. Insofern wird in Kapitel 4 dieser Arbeit eine Ausdifferenzierung der "groß-en Hypothesen" der Curriculumreform in einer Weise vorgenommen, daß alle möglichen Bewertungsfragen der Betroffenen, bezogen auf die zu erwartenden Lehr- und Lernprozesse, aufgelistet sind. Das Kapitel 4 entwickelt also gleichsam die Indikatoren für die Bewertung der großen Hypothesen in den Zielen und Mitteln der Curriculumreform.

Damit liegt das Spektrum der möglichen unterrichtsbezogenen Forschungshypothesen ~~ent~~faltet vor. Nun hat aber eine handlungsorientierte Forschung eigentlich nicht nur Forschungsinteressen bezogen auf die erstrebten Unterrichts-Ziele. Vielmehr wird ja vom Forschungsprozeß selbst eine handlungsorientierende Wirkung erwartet (die Forschung soll also so angelegt sein, daß aus ihr etwas für die Praxis gelernt werden kann). Damit muß die Planung, die Unterrichtspraxis und die Bewertungspraxis in der Organisation des Forschungsprozesses selbst Berücksichtigung finden. Das Kapitel 5 dieser Arbeit identifiziert und diskutiert nun die Möglichkeiten, die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung so zu strukturieren, daß ein möglichst hohes Maß an Handlungsorientierung (Hilfestellung beim Versuchsaufbau, Sicherung der Beteiligung, Sicherung des Reformkontextes) ausgelegt wird. Hierbei verbleiben die Handlungsziele nicht auf der Ebene von allgemeinen, nicht bewertbaren Interaktionsmaximen, die fast schon per Definition nicht einlösbar sind (alle sind bei allen Fragen zu beteiligen; alle Erfahrung muß sofort in den praktischen Prozeß zurückgekoppelt werden!). Vielmehr wird eine pragmatische und damit relativ enttäuschungssichere Operationalisierung des Problems der Handlungsziele vorgenommen. Dabei können die Verhaltensregeln, die aus den Handlungszielen der Evaluation folgen, nicht als strenge Anweisungen an die Kommunikation und Interaktion zwischen den Beteiligten aufgefaßt werden. Der Schulversuch würde sich die dafür

notwendige experimentelle Disziplin nicht auferlegen lassen. Statt dessen werden Klugheitsregeln vorgetragen und ihre "Realistik" in der Beschreibung der faktischen Kommunikations- und Interaktionsstruktur im Kollegschulversuch illustriert.

Nun kann die Verbindung von Handlungszielen und Forschungszielen in der Evaluation den methodologischen Kritiker auf den Plan rufen: Kann eine Wissenschaftliche Begleitung, die selbst tief in die sozialen Prozesse des Schulversuchs involviert ist, den sie beurteilen will, überhaupt objektiv urteilen? Ermöglicht eine handlungsorientierte Evaluation überhaupt noch die Distanz, die für eine nicht apologetische, sondern kritische Forschung nötig ist? Und auf die betroffenen Lehrer bezogen? Kann man überhaupt davon ausgehen, daß die Lehrer die angebotene Beteiligung am Geschäft der Evaluation aufnehmen können? Sind sie dafür überhaupt ausgebildet und vorurteilsfrei (schließlich stehen sie mit ihrem eigenen Unterricht ja zur Kritik).

Schließlich:

Ist die zu erwartende Arbeitsbelastung nicht von vornherein ein Indikator dafür, daß die Beteiligung Programm bleibt?

Im Kapitel sechs wird dazu sowohl pragmatisch als auch methodologisch begründet, warum die Subjekte der Evaluation Lehrer und Wissenschaftliche Begleiter sein können, was sie dazu qualifiziert und wie die Evaluation bezogen auf die Orte, an denen sie stattfinden kann, organisierbar ist. Dabei wird sich zeigen, daß die handlungsorientierende Funktion der Evaluation eine informationsreichere und bedeutungsrelevantere Evaluation der Grundbildung verspricht, als dies in der Übernahme konventioneller Schulforschungsmodelle der Fall wäre, daß aber überhaupt nicht abgestritten werden soll, daß die zitierten Rückfragen mögliche, aber eben nur mögliche und nicht nötige Gefahrenpunkte markieren (man denke daran, daß auch in der konventionellen Forschung "Wahrhaftigkeit" verlangt wird.)

Neben dem subjektiven Faktor des Forschungsprozesses (der ja im Endeffekt in den Rückfragen angesprochen ist) läßt sich zeigen, daß der Interaktionsrahmen der hier beschriebenen handlungsorientierten Evaluation die möglichen Gefahren sehr stark in der Verteilung von Kritik und Selbstkritik gleichermaßen auf Planer und Realisatoren minimiert.

Mit dem Kapitel 6 sind die Voranalysen soweit getrieben, daß in den folgenden Kapitel die Konsequenzen zunächst in der Wahl der Untersuchungsmethoden gezogen werden können. Hierbei wird zum einen begründet (Kapitel 7), warum ein großer Teil der herkömmlichen empirisch-pädagogischen Forschung (etwa Gesamtschulforschung, pädagogische Diagnostik etc.) nicht in Anwendung kommt. Die Vorgehensweisen und die zu erwartenden Ergebnisse einer diesen herkömmlichen Ansätzen folgenden Evaluation werden hier als negative Auswahlkriterien herangezogen. Dabei wird zusätzlich danach gefragt, ob z.B. Vergleichsuntersuchungen bezogen auf das Curriculumprojekt, aber auch bezogen auf die demographischen Rahmenbedingungen überhaupt zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Schulversuchsentwicklung infrage kommen.

Statt dessen wird in Kapitel 8 ein Methodenensemble entwickelt, (welches mit den beteiligten Lehrern abgestimmt ist und) welches die Spannung der Forschungsziele und der Handlungsziele unter der Voraussetzung der konkreten Schulversuchssituation produktiv zu machen versucht. Damit wird dargestellt, wie eine spezielle Untersuchungsmethode auf die speziellen Forschungshypothesen und gleichzeitigen Handlungsorientierungen eine Antwort geben kann. Das dabei notwendigerweise komplexere und offenere Verfahren führt dann zu einer kritischen Diskussion der Auswertungsproblematik: Zwar können wir eine Fülle von sicherlich gehaltvollen und sozial interessierenden Erklärungszusammenhängen der Unterrichtsphänomene ermitteln, wenn etwa entlang der speziellen und allgemeinen Erfahrungen,

entlang der systembezogenen, aber auch der alltäglichen Unterrichtswirklichkeit unter der Bezugnahme auf die Wechselverhältnisse von Unterricht, Planung und Rahmenbedingungen nach der Wirkungsweise der Grundbildung gefragt wird.

Es besteht dabei jedoch die Gefahr der unstrukturierten Sammeltätigkeit: Alles, was wichtig werden kann, wird zusammengetragen, ohne daß klar wird, wie das Datenmaterial organisierbar wird. An diesem Punkte der Arbeit wird sich zeigen, daß die in den Kapiteln 2-6 vorgenommene Rekonstruktion der Voraussetzungen der Curriculumreform ihren Sinn auch dahingehend bekommt, daß die unterschiedlichsten Daten, die auf verschiedenen Wegen mit verschiedenen Methoden gewonnen wurden, unter einer gemeinsamen Theorie der Grundbildung zu ordnen sind.

Bei der Bewertung der Daten wird hierbei kritisch auf das Gütekriterium der sozialen Anerkennung rekurriert und dieses selbst in die Beziehung zu den äquivalenten sozial auszulegenden Gütekriterien ("Die kritische Prüfung" des kritischen Rationalismus oder die kritische Rekonstruktion des interpretativen Paradigmas) gesetzt.

Damit kann zwar behauptet werden, daß die Auswertung der Erfahrungen auch einer handlungsorientierten Begleitforschung methodisch kontrollierbar erfolgt, eine Leerstelle bleibt jedoch bestehen: Denn die Rekonstruktion der Curriculumreform der sozialberuflichen Grundbildung dient nicht nur der Objektivierung der Unterrichtsverläufe, sie soll ja auch eine handlungsorientierende Funktion besitzen. Dabei muß gesichert werden, daß die Handlungen, die Handlungsorientierungen, die evaluativen Maßnahmen und die selbstkritischen Rückfragen an die Wirkung der beschriebenen "Handlungsstrategie" selbst systematisch planbar und rekonstruierbar werden: im Rahmen der handlungsorientierten Begleitforschung wird also die Notwendigkeit einer allgemeinen Handlungstheorie deutlich. Ohne eine

Handlungstheorie scheinen die Handlungen des Schulversuchs selbst nicht eindeutig bewertbar, ohne Handlungstheorien scheint es nicht möglich zu sein, die handlungsorientierenden Wirkungen der Curriculumstrategie abzusichern. So zeigt sich zwar in Kapitel 9, daß die hierfür nötige Supertheorie nicht in Sicht ist, daß jedoch sektorielle/ einzelne Aussagen reflexiven Handlungstheoriety-pen entliehen werden können (phänomenologische Soziologie, Systemtheorie, Pragmatiken).

Wenn jedoch auch dieses Defizit am Schluß des Kapitel 9 unterstellt wird, so bedeutet dies freilich noch nicht, daß das Handeln in einer handlungsorientierten Begleitforschung nicht klug, vernünftig und theoriegeleitet erfolgen kann. Das Defizit hat nur zur Konsequenz, daß das Maß an theorieorientierter Absicherung des Forschungsprozesses begrenzt ist: Nicht alles ist planbar; eine nicht unbedingt beunruhigende Perspektive.

Neben diesem in Kapitel 9 gezogenen und auf die handlungsorientierte Forschung zugespitzten methodologischen Resümee endet diese Studie auch mit einer praktischen Zusammenfassung: Das Kapitel 10 der Arbeit enthält in einer Schrittfolge die die Forschung organisierenden Phasen der Evaluation.

Kapitel 2: Entstehungsbedingungen des Curriculums "sozialberufliche Grundbildung"

2.1 Vorbemerkungen

Die Entstehungsbedingungen eines Curriculums sind konventionell im Rahmen durchgeführter Evaluationsforschung (vgl. Beispiele bei WULF 1972) als "formative Evaluationsmaßnahmen" (STAKE) im Blick gewesen. Bereits einen Planungsprozess und sein Produkt zum Gegenstand einer kritischen Analyse zu machen und nicht so lange mit der Evaluation zu warten, bis das Produkt seine Wirkung im Unterricht zeigt oder vermissen läßt, wird deswegen als wichtig angesehen, weil es bei der Bewertung eines Curriculums nicht nur darauf ankommt zu überprüfen, wie gut ein Curriculum seine Ziele erreicht, sondern auch darauf, wie gut ein Curriculum selbst ist. Letzteres jedoch läßt sich in erster Linie nur im Prozess seiner Planung verfolgen und analysieren.

In der hier zu beschreibenden Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung erhält die Perspektive einer formativen Analyse noch eine augenscheinlichere Relevanz: diejenigen, die die Evaluation des Curriculums vornehmen, sind auch diejenigen, die über Jahre hinweg die Planung, Konkretisierung und Implementation des curricularen Projekts selbst betrieben haben. Dies bedeutet einerseits die Verpflichtung zur Selbstkritik, andererseits die intime Kenntnis über all diejenigen Bedingungen, die ein Praxiswerden einer bildungspolitischen und einer curricularen Strategie begleiten (einerseits die Integrationsforderung von allgemeiner und beruflicher Bildung, andererseits die fachdidaktisch orientierte mittelfristige Curriculumstrategie der Münsteraner Arbeitsgruppe; vgl. BLANKERTZ 1975, Seite 178 ff).

Nun kann der Gegenstand einer Analyse der Rahmenbedingungen natürlich unterschiedlich weit oder eng konzeptualisiert werden. Die Reichweite der Analyse hängt natürlich vom zugrundeliegenden inhaltlichen Interesse ab. Bei der Vorlage einer Gesamtevaluation der sozialberuflichen Grundbil-

Planungsauftrages der Planungskommission bzw. des Kultusministeriums gab es jedoch in dieser Zeit keine operationalisierte inhaltliche Perspektive, wie begründet die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung hätte betrieben werden können. Der Schulversuch war also in den ersten Jahren nur als Aufbau eines Systems von regionalen und überregionalen Instanzen präsent. Die Hauptaufgabe bestand in der Lehrervorbereitung auf eine noch zu definierende inhaltliche Reform. Dieser Verlauf ist insofern für unsere Überlegung wichtig einzuschätzen, als hier ein spezifisches Reformklima erzeugt wurde: Nach einer geraumen Zeit nahmen die Beteiligten an, daß die Entwicklungsarbeiten des Schulversuchs vor seiner Erprobung noch sehr lange dauern würden, daß sie sehr behutsam und breit vorbereitet würden und daß die Schulen in den Projektregionen abzuwarten hätten, bis sich in den überregionalen Instanzen und darüber im Ministerium etwas tun würde. Die Streckung des Vorlaufes, über deren Gründe hier nichts ausgesagt werden muß, führte nun dazu, daß ein guter Teil des Reformelans bereits in Vorgeplänkeln verbraucht wurde.

Phase II: Herbst 1974

Im Herbst 1974 lag nun eine erste inhaltliche Operationalisierung des Integrationsgebotes von allgemeiner und beruflicher Bildung in einem "Gesamtsystem der 17 Schwerpunkte"- in der Wissenschaftlichen Begleitung des Versuches verfaßt vor (vgl. Wissenschaftliche Begleitung 1976²), in diesem "Gesamtsystem" wurde die wünschbare und reformpraktisch möglich scheinende Integrationsmarke gesetzt. Für den hier bedeutsamen Schwerpunkt 15: "Erziehung und Soziales" gelang es zu diesem Zeitpunkt nicht, einen operationablen Begründungszusammenhang herzustellen, mit dem die konkrete Curriculumentwicklung hätte betrieben werden können. Nachdem ein Begründungszusammenhang gescheitert war, der das gesamte Spektrum der Sozialberufe mit den medizinisch/rechtlichen Tätigkeitsfeldern verband, gelang es darüberhinaus nicht, einen auf die Sozialberufe eingegrenzten Schwerpunkt inhaltlich vorzustellen. Die inzwischen gegründeten überregionalen Lehrer-Fachgruppen konnten also im Herbst 1974 nicht ihre Ar-

beit mit der Auseinandersetzung zu einem "eigenen" curricularen Schwerpunkt aufnehmen. Auch war es somit nicht möglich, potentiellen Kollegschulen, in denen etwa die Erzieheraus- und Fortbildung angeboten wurde, eine Reformperspektive für diesen Bereich zu eröffnen.

Phase III. September 1975 bis Dezember 1975

Im September 1975 gelang es nun, eine Strukturskizze zum Schwerpunkt 15: 'Erziehung und Soziales' zu entwerfen und zur Abstimmung mit den anderen überregionalen und regionalen Instanzen des Schulversuchs zu bringen (vgl. Wissenschaftliche Begleitung Kollegstufe IV 1975). Dieser Begründungstext legte dar, welche Sozialberufe und Wissenschaften in einem integrierten Schwerpunkt zusammengefaßt werden sollten. Hierzu wurden zu ausgewählten Bildungsgängen des Schwerpunktes Bedingungsanalysen vorgelegt sowie eine erste grobe Skizzierung zum "Kernstück" des Schwerpunktes der sozialberuflichen Grundbildung. Die beteiligten überregionalen Lehrer-Fachgruppen (Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, evangelische und katholische Religionslehre, Sport) und zwei beteiligte assoziierte Wissenschaftlergruppen (Erziehungswissenschaften und Gesellschaftswissenschaften) setzten sich nun bis zum Dezember 1975 mit dem Konzeptvorschlag auseinander. Darüber hinaus wurde mit der Fertigstellung des Schwerpunkt-Entwurfes auch die Projektregion Bethel informiert, die unter dem damaligen Planungsstand als erste diesen Schwerpunkt erobern würde. Im Dezember 1975 fand nun ein Workshop zum Schwerpunkt 15 statt, auf dem die Konstruktionshypothesen diskutiert wurden. Das angestrebte Arbeitsergebnis, ein Minimalkonsens zur Weiterarbeit an den wichtigsten Bildungsgängen des Schwerpunktes und zur Konstituierung einer gemischt zusammenzusetzenden Arbeitsgruppe zur sozialberuflichen Grundbildung, konnte erzielt werden. Das ungewöhnliche Verfahren eines thematisch breit angelegten, indes kurzfristig angesetzten und zeitlich begrenzten Entscheidungsprozesses bewirkte bei den Betroffenen eine gewisse Verunsicherung. Waren sie bisher in ihrem curricularen und unterrichtlichen Denken auf ihre Wissenschaften und Unterrichtsfächer fixiert, wurden sie nun angehalten, in den Begriffen von integrierten Schwerpunkten zu denken, sich also für Bereiche

verantwortlich zu fühlen, die ihnen bislang nicht in den Blick gekommen waren. Zum ersten Male waren auf diesem Workshop auch Vertreter der betroffenen Projektregionen (Bethel) an den Planungen des Verbundsystems unmittelbar beteiligt. Die Auslegung der wichtigsten Bildungsgänge (Erzieher/Erziehungswissenschaft mit allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife, Sozial- und Milieupädagogik (eine Erzieherqualifikation im psychotherapeutischen Langzeitbereich), Fachsport/Freizeitleiter/Sportwissenschaft mit allgemeiner Hochschulreife, Theologie mit allgemeiner Hochschulreife/evangelischer Diakon, Gesellschaftswissenschaften) begann; ein von allen überregionalen Fachgruppen unter Einbeziehung der Region Bethel zusammengesetzter Arbeitskreis zur sozialberuflichen Grundbildung nahm seine Arbeit auf (vgl. Gruschka/Naul 1976).

Phase IV: Januar 1975 bis Oktober 1976

Bis zum Oktober 1976 erarbeitete die Arbeitsgruppe "Grundbildung" ein Rahmenkonzept zur sozialberuflichen Grundbildung. Dieses Rahmenkonzept enthielt Vorschläge zum zeitlichen "Ort" und zum Umfang der Grundbildung: Die Grundbildung sollte aus ^{vier} 4-stündigen Kursen bestehen, diese Kurse sollten in der Eingangsphase der Kollegschule (der Eingangsstufe 11.1) eingesetzt werden (mit der Ausnahme der Streckung eines der 4 Kurse auf ein ganzes Jahr). Darüber hinaus benannte der Entwurf die allgemeinen Funktionen der Grundbildung sowie Anhaltspunkte für die Kursthemen: Die Grundbildung sollte in das gesamte Spektrum der Tätigkeitsfelder von Sozialberufen einführen, die Kooperationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen fördern, den Zusammenhalt von Theorie und Praxis sicherstellen und die Berufswahlfähigkeit der Schüler erhöhen. Drei der 4 Kurse sollten exemplarisch Aufgabenstellungen aus den Handlungsfeldern der Sozialberufe thematisieren (Erziehung und Ausbildung, Pflege und Therapie, Freizeit und Sport). Der vierte Kurs sollte die Aufgabe bekommen, die Fragestellungen der Berufsrolle Kompetenz im Unterricht so auszulegen, daß ein Beitrag Berufswahlfähigkeit der Schüler sichergestellt sei. (vgl. Konzept der sozialberuflichen Grundbildung HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1977). In dieser Zeit diskutierten die überregio-

Fachgruppen auch die Konstruktionsprinzipien der vor-
dringlich zu planenden Bildungsgänge. Bis zum Oktober
wurden auch hier die wichtigsten Vorentscheidungen ge-
troffen: Alle Gruppen konnten die zentralen Fächer ihrer
Bildungsgänge (Leitdisziplin) in die Bezugsfächer bzw. -
Wissenschaften mit der Angabe der vorgesehenen Stunden
benennen. Daraufhin wurde ein zweiter Workshop einberu-
fen, auf dem sowohl über das Konzept der Arbeitsgruppe
zur Grundbildung als auch über die Form und den Inhalt
der Bildungsgangsentwicklung diskutiert wurde. Allen Be-
teiligten wurde auf diesem Workshop deutlich, welchen
Stellenwert die Grundbildung im Rahmen ihrer Bildungsgangs-
planung erfüllen konnte. Das Rahmenkonzept der sozialbe-
ruflichen Grundbildung wurde daraufhin unter Einbeziehung
der Kurskonzepte vom Workshop akzeptiert (vgl. Wissenschaft-
liche Begleitung Kollegs Schule: Dokumente zum zweiten Work-
shop des Schwerpunktes 15, Münster 1976). Darüber hinaus
diskutierte der Workshop unter Beteiligung und breiter Zu-
stimmung der Region Bethel die möglichen Entwicklungsleit-
linien bei der Auslegung der Kurse der sozialberuflichen
Grundbildung. Es wurde eine Vereinbarung darüber getroffen,
daß in enger Zusammenarbeit bzw. unter der Federführung der
Projektregion Düsseldorf - erster Fall - und Bethel - zwei-
ter Fall - zwei der vier Kurse der sozialberuflichen Grund-
bildung ausgefüllt werden sollten. Für die beiden anderen Kur-
se benannte der Workshop Kursentwicklungsgruppen, die aus
Lehrern der überregionalen Fachgruppen gebildet wurden. In
jeder regionalen und überregionalen Kursentwicklungsgruppe
übernahm ein Wissenschaftlicher Begleiter die Koordinierung
und Moderierung.

Sowohl die Lehrer aus den überregionalen Fachgruppen als
auch die Beteiligten aus den Projektregionen hatten in dem
vorangegangenen Arbeitsprozeß ihr Unbehagen gegenüber der
Aufgabenstellung verloren und begannen sich mit der Reformpers-
pektive inhaltlich zu identifizieren, da sie einerseits be-
reit waren, in den neuen Strukturen der integrierten Sekundar-
stufe II zu denken und zu planen und sie andererseits in der
Konzeption selbst eine produktive Perspektive entdeckten.

Phase V: Oktober 1976 bis Mai 1977

Im Mai 1977 waren alle Kurse der sozialberuflichen Grundbildung in einem begründeten Rahmen von Lernziel-, Lernorganisations- und Lerninhaltsentscheidungen ausgelegt. (vgl. GRUSCHKA et al. 1977; SCHLAG et al. 1977; NAUL et al. 1977; BIRKMANN et al. 1977). Im Verlauf der Auslegung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung konnte die Beteiligung der Regionen am Entwicklungsprozess verstärkt werden:

- In der Projektregion Bethel bildeten sich bereits Anfang des Jahres zu allen Kursen der sozialberuflichen Grundbildung Lehrergruppen. In ihnen setzten sich Lehrer mit den vorgelegten Planungen ausführlich auseinander, die ein Interesse an der Durchführung der Kurse angemeldet hatten. In den kontinuierlichen Arbeitssitzungen dieser Lehrergruppen kommt es zu wichtigen Impulsen und Konstruktionsanregungen in allen 4 Kursen. In diese Zeit fällt auch die Entscheidung des Schulträgers, zunächst nur mit der Erprobung der sozialberuflichen Grundbildung zu beginnen, um im Schuljahr 78/79 mit der vollen Integration fortzufahren. Zu diesem Zeitpunkt ist also klar, daß die sozialberufliche Grundbildung der Kollegscheule für die Schüler der Projektregion Bethel insofern folgenlos bleibt, als nach dem Durchlaufen der Grundbildung der normale Unterricht in den beruflichen Schulen und im Gymnasium weiterläuft.
- Anders sieht die Situation in der Projektregion Düsseldorf aus. Im Frühjahr 77 steht fest, daß in Düsseldorf die erste Kollegscheule voll anlaufen wird. Zwar handelt es sich bei dieser Kollegscheule als Gesamtschule^{Schule} nur um ein kleines System (ca. 220 Schüler pro Jahrgangsklasse), bei den Schülerbefragungen^{entwickelt} jedoch^{des Schwerpunktes} sich ein sehr starkes Interesse an den Bildungsgängen^{15: Erziehung und Soziales}. Dadurch wird es möglich, sowohl die doppeltqualifizierenden wie einfachqualifizierenden Bildungsgänge Erzieher/Erziehungswissenschaften (mit allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife), den doppeltqualifizierenden Bildungsgang Fachsport/Freizeitleiter/Erziehungswissenschaften (mit allgemeiner Hochschulreife) als auch das nur studienbezogene Profil Gesellschaftswissenschaften anzubieten. Da

bis zum Mai (und darüber hinaus bis zum August 77) die Lehrer nicht feststehen, die im August den Unterricht aufnehmen werden, wird ein Unterausschuß "Erziehung und Soziales" der aus Lehrern der Gymnasien, und der Berufsschulen der Stadt rekrutiert wird, die Fragestellungen der Grundbildung eingearbeitet. Danach entwickelt diese Fachgruppe den Grundbildungskurs, der auf Freizeit und Sport ausgelegt ^{ist}. Wer von den planenden Lehrern später einen Kurs in der Kollegschele erproben wird, bleibt zunächst offen.

- In Düsseldorf bekundet in dieser Zeit noch eine weitere Schule für Sozialpädagogik Interesse an der Kollegschele, vor allem am Schwerpunkt 15 und seiner sozialberuflichen Grundbildung. Nach mehreren Diskussionsveranstaltungen, in denen das Konzept und die Kurse vorgestellt werden, beschließt die Schule im Vorgriff auf eine spätere Einführung der Kollegschele, erste Erfahrungen mit der auf ein Jahr gestreckten Erprobung der sozialberuflichen Grundbildung zu sammeln (vgl. zur Entwicklung der Kollegschele in Düsseldorf GRUSCHKA/RÜDELL 1977).

- Phase VI: Mai bis August 77

Bis zum Unterrichtsbeginn wird die Arbeit der Lehrergruppen in den Schulen fortgeführt. Im Juli werden nun auch die Lehrer benannt, die in der Kollegschele in Düsseldorf für die sozialberufliche Grundbildung zur Verfügung stehen. Nach einer Diskussion der Qualifikationsstruktur eines Grundbildungs-Lehrers (welcher Lehrer kann welchen Kurs unterrichten?), diskutieren die Lehrergruppen vor allem Modellvarianten zu den Kursen der Grundbildung. Die Umstellung von einzelnen Phasen in den Kursen wird genauso diskutiert und beschlossen wie der Austausch von Unterrichtsmaterialien und die konkrete Auswahl von Materialien dort, wo die Vorbereitungszeit ausreichend ist. Mit den Lehrergruppen in Bethel und in Düsseldorf gelingt es darüber hinaus, eine erste Absprache zu den gewünschten und vorgeschlagenen Maßnahmen der Bewährungskontrolle zu treffen. In allen drei Versuchsschulen wird darüber hinaus ein Arbeitsverbund organisiert, der den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch der Kursgruppen sicherstellen soll. Diese Phase ist als Phase der Lehrervorbereitung zu kennzeichnen. Als einzige darüber hinausgehende und besonde-

re Veranstaltung der Lehrervorbereitung findet im Juli in der Projektregion Bethel eine Tagung zur Gesprächstherapie statt. Gesprächstherapie ist in einem der 4 Kurse der sozialberuflichen Grundbildung^{erw.} wichtiger und-verglichen mit der Unterrichtssituation des schulischen Regelsystems-außerordentlich innovativer Bestandteil des Konzeptes.

Im Rahmen der intensiven Aushandlung der sozialberuflichen Grundbildung mit den Lehrern in den Projektregionen entsteht eine zunehmende Verlagerung der Arbeitsaktivitäten von der Koordinierungsstelle des Schulversuchs in Düsseldorf hin zu den Projektregionen. Lediglich die hauptamtlich tätigen Wissenschaftlichen Begleiter können einen engen Kooperations- und Interventionsverbund mit den Lehrern in den Regionen herstellen, während Mitglieder der überregionalen Lehrergruppen schon aufgrund ihrer geringen Stundenentlastung diese Kooperation nicht mehr aufrecht erhalten können.

Phase VII: Mai bis September 1977

In der letzten Phase soll kurz auf die administrative Absicherung der Planung eingegangen werden. Die sozialberufliche Grundbildung tangiert in beträchtlicher Weise die Rechtslage des schulischen Regelsystems sowohl im Bereich der beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachschulen für Sozialpädagogik u.a.m.) als auch in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein Westfalen. Erst einige Tage vor Unterrichtsbeginn im August 77 legte das Ministerium die genehmigten Stundentafeln für die Jahrgangsstufen 11.1 und nur für sie vor. Hier wurden gravierende Änderungen am implementierten Planungskonzept vorgenommen, so daß die Schulen ihre fertigen Planungen umstellen mußten. Die Stundentafel der gymnasialen Oberstufe NW wird voll auf die Kollegscheule angewandt, wodurch sich das Programm der sozialberuflichen Grundbildung um drei Wochenstunden kürzt (also ein viertel der gesamten Unterrichtszeit). An die Stelle des Unterrichts der Grundbildung treten die vorher nicht mehr im Planungskonzert als gerechtfertigt ausgewiesenen Kurse in Mathematik und Naturwissenschaft. Die Erlaßregelung des Ministeriums läßt darüber hinaus viele Fragen offen: die wichtigste ist die der Leistungsmessung und der Versetzungsordnung in der

Kollegerschule. Diese Probleme sind insofern von erhöhter Relevanz, als in der sozialberuflichen Grundbildung Schüler lernen, die noch nicht die rechtliche Qualifikation zum Besuch von Bildungsgängen besitzen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen. Gerade für sie ist es von großer Wichtigkeit zu wissen, in welchen Fächern sie welche Leistungen für das Nachholen dieser Qualifikation erzielen müssen.

Gerade die Unsicherheit in fast allen Rechts- und Organisationsfragen belastet außerordentlich stark die Startbedingungen in der Kollegerschule Düsseldorf, die bereits durch die späte Rekrutierung des Kollegiums problematisch waren.

Im August 1977 beginnt der kollegenschulspezifische Unterricht mit folgenden Eckdaten:

- In der Projekregion Bethel wird die sozialberufliche Grundbildung in fünf Lerngruppen unterrichtet. Die durchschnittliche Lerngruppenstärke beträgt 18. Die anfallenden 20 Kurse werden von 16 Lehrern unterrichtet, vorwiegend von Lehrern aus den beruflichen Schulen. Das Alter der Schüler schwankt von 17 bis 25, je nachdem um welchen Ausbildungsgang es sich handelt: In der Regel 17jährige Gymnasiasten, in der Regel 18 bis 20jährige Fachschüler für Sozialpädagogik. Die ältesten Schüler kommen aus der Fachschule für Sozial- und Milieupädagogik. Diese Schüler haben auch die weitaus größte berufliche Erfahrung. In zwei Lerngruppen sitzen jeweils 7 Gymnasiasten mit 10 Fachschülern zusammen, in den restlichen drei Lerngruppen sind Fachschüler für Sozialpädagogik und Fachschüler für Sozial- und Milieupädagogik miteinander gemischt. Die Schüler kommen also aus drei unterschiedlichen Schulsystemen und werden in vier Kursen unterrichtet, die nicht integriert sind ins gesamte Bildungsangebot, insofern handelt es sich um gesonderte Veranstaltungen, die aus dem normalen Ausbildungsprogramm der Schüler in den weiterhin getrennten Schulen herausfallen.

Schließlich haben die Schüler des Gymnasiums die sozial-berufliche Grundbildung nicht mit der Perspektive gewählt, später einen beruflichen Abschluß in der Kollegschule zu erreichen, da die Projektregion Bethel im Schuljahr 77/78 noch keine doppeltqualifizierenden Bildungsgänge anbietet. Sowohl die Lehrer als auch die Schüler sind über die sozial-berufliche Grundbildung recht gut informiert.

-In der Städt. Kollegschule in Düsseldorf werden drei Lerngruppen mit durchschnittlich 27 Schülern unterrichtet. Es handelt sich um Schüler, die nur den studienbezogenen Abschluß erstreben (Schwerpunktprofil Gesellschaftswissenschaften: 12), um Schüler, die den doppeltqualifizierenden Bildungsgang Erzieher/Erziehungswissenschaft (28) oder Freizeitsportleiter/Sportwissenschaft (31) anstreben, schließlich um Schüler, die nur einen beruflichen Abschluß (Erzieher) (10) anstreben. Anders als in der Projektregion Bethel werden die Schüler nicht in gemischten Lerngruppen unterrichtet (eine Ausnahme bilden nur die einfachqualifizierten Erzieher und die Schüler des Schwerpunktprofils Gesellschaftswissenschaften), so daß es zu keinem nennenswerten Erfahrungsaustausch von Schülern unterschiedlicher Bildungsgänge kommt. Der Unterricht wird von 5 Lehrern abgehalten, von denen nur ein Lehrer über eine längere selbständige Unterrichtserfahrung verfügt (der umgekehrte Fall zur Projektregion Bethel), da es sich um Studienräte z.A. handelt. Vier der fünf Lehrer kommen aus dem gymnasialen Bereich, lediglich der bereits unterrichtserfahrene aus dem beruflichen Bereich. Während in der Projektregion Bethel bis auf wenige Ausnahmen Lehrer unterrichten, die für den Pädagogik- oder Psychologie-Unterricht und die benachbarten berufsqualifizierenden Disziplinen ausgebildet sind, unterrichten in der Kollegschule Kikweg in Düsseldorf in erster Linie Lehrer mit sozialwissenschaftlicher Ausbildung. Die Schüler kommen zum großen Teil direkt aus der Städt. Gesamtschule, aber auch die Schüler aus anderen Schulen und aus der Umgebung von Düsseldorf haben bis auf wenige Ausnahmen keine nennenswerte Berufserfahrung. Während in der Projektregion Bethel bis auf wenige Ausnahmen die Schüler einen beruflichen Ab-

schluß erstreben, versuchen die Schüler der Städt. Kollegschule Kikweg zum ganz überwiegenden Teil, den studienbezogenen Abschluß zu erreichen. Mit dem Beginn der Kollegschule in Düsseldorf als Schulneugründung verfügt die Schule über keine Ausbildungstradition, insofern auch über keine nennenswerte Kontakte zu sozialberuflichen Einrichtungen. Während die Schüler recht gut über die Kollegschule informiert wurden, haben die Lehrer fast keine Zeit zu ihrer intensiven Vorbereitung gehabt.

- Schließlich wird das Programm der sozialberuflichen Grundbildung-auf ein Jahr gestreckt- in der Städt. Elly-Heuss-Knapp-Schule in Düsseldorf durchgeführt. Dort handelt es sich um 6 Lerngruppen mit jeweils ca. 25 Schülern. Die Lerngruppen bestehen gemischt aus Schülern der 1-jährigen Berufsfachschule und den sog. Praktikantenklassen (das Äquivalent zur 1-jährigen Berufsfachschule) als Vorstufe zur Erzieherausbildung in der Fachschule für Sozialpädagogik. Keiner der Schüler kann einen studienbezogenen Abschluß mit der beruflichen Qualifikation verbinden. Die Schüler können nicht sichergehen, daß im Anschluß an die 1-jährige Berufsfachschule und die Praktikantenklasse den Sprung in die Fachschule für Sozialpädagogik schaffen, da die Ausbildungsplätze limitiert sind. Die Unterrichtenden konnten sich zwar besser auf die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung einrichten als die Kollegen der Städt. Kollegschule Düsseldorf, es bestanden jedoch keine ausreichenden Erfahrungen in der Kursentwicklung und Kursdurchführung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß die Unterrichtserprobung der sozialberuflichen Grundbildung durch ganz unterschiedliche Ausgangssituationen mit vielfältig unterschiedlichen Ausprägungen des Lernklimas gekennzeichnet ist. Während etwa Aspekte der Berufswahl und Berufskompetenz in der Elly-Heuss-Knapp-Schule bei den Schülern noch ein reges positives Echo hervorrufen, da sich diese Schüler in der Berufswahl noch nicht eindeutig klar geworden sind, finden wir in der Projekt-

region Bethel die Situation vor, daß die Fachschüler für Sozialpädagogik und Sozial- und Milieupädagogik bereits dezidiert wissen, welchen Beruf sie gewählt haben und damit welches Tätigkeitsfeld sie anstreben. Für die "Gymnasiasten" in der Projektregion Bethel gilt dies genauso wenig wie für die meisten Schüler der Städt. Kollegscheule Kikweg:

Dort sind Fragen der Berufswahl insofern auch gar nicht direkt akut oder umgekehrt bereits beantwortet, als sich für den Großteil der Schüler die eindeutige Entscheidung eines Berufes auch gar nicht stellt. Auch unter dem Aspekt der davon abhängigen Praxiserfahrungen finden wir völlig unterschiedliche Situationen in den drei Versuchsschulen vor.

Die knappe Illustration der unterschiedlichen Startbedingungen (sie wäre durch eine Fülle von Faktoren beliebig erweiterbar: das unterschiedliche Maß an Lehrervorbereitung, der unterschiedliche zeitliche Ort der Kurse im Stundenplan, die unterschiedliche Anbindung an Praxisstellen, die unterschiedliche Ausstattung der Schulen etc.) macht zweierlei deutlich:

- Die Planung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung muß die unterschiedlichen und in ihren konkreten Auswirkungen widersprüchlichen Konstellationen mit berücksichtigen, will man nicht eine curriculare Planung vorlegen, die spezifisch und ausschließlich für eine der aufgeführten Lerngruppen gilt.
- Das gleiche, was für die Unterrichtsplanung der Kurse der Grundbildung gilt, gilt ebenso für die Evaluation der Grundbildung. Sie kann durch eine Abstrahierung ihrer Hypothesen die unterschiedlichsten Lernkonstellationen nicht überspielen, sie muß sie im Gegenteil in der Bewährungskontrolle voll zum Gegenstand machen. Bevor jedoch auf die Auswirkungen dieser Startbedingungen für den zu erwartenden Unterricht näher eingegangen wird, sollen die Planungsvoraussetzungen näher dokumentiert werden, die zu diesen und anderen Startbedingungen geführt haben.

2.3 Illustration der Determinanten des Entwicklungsprozesses und ihrer Auswirkungen auf den Schulversuch

Der kurze Durchgang durch die Entwicklungsphasen der sozialberuflicher Grundbildung hat vermutlich schon deutlich gemacht, daß eine Fülle von institutionellen Rahmenbedingungen den Prozeß und das Produkt der sozialberuflichen Grundbildung determinierten. Da die Aufstellung eines Hypothesenkatalogs zur Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung nur aus der intimen Kenntnis der Vorgeschichte möglich ist, sollen im folgenden einige der Determinanten aufgelistet werden, die sowohl zur Abschätzung des Planungsproduktes als auch zur Einschätzung der Auseinandersetzung um dies Planungsprodukt in den Schulen wichtig werden. Bei der Auswahl der Gesichtspunkte für eine solche Illustration soll auf diejenigen Faktoren etwas näher eingegangen werden, die sich im Prozeß selbst als wichtig, teilweise als kontrovers dargestellt haben:

- Die Steuerung des Prozesses durch die Administration (1.)
- Die Steuerung des Prozesses durch ein Verbundsystem von regionalen und überregionalen Wissenschaftler- und Lehrergruppen (die soziale Komponente) (2.)
- Die Steuerung der Curriculumentwicklung durch die Spannung zwischen Reformanspruch und Wirklichkeit in den Sozialberufen und Sozialwissenschaften (der sachliche Aspekt)(3.)

Natürlich kann nicht übersehen werden, daß die 4 Faktoren in einem interdependenten Kräftefeld sich befinden. Zeit ist keine Ressource an sich, sie wird vielmehr zur Verfügung gestellt, beschnitten, u.s.f.. Unter dem Gesichtspunkt der analytischen Differenzierung läßt sich jedoch folgendes unterscheiden:

(1) Determinationen der Curriculumentwicklung durch administrative Steuerung

Wenn man nach den Determinanten der Curriculumentwicklung fragt, so mag der Blick zunächst auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen fallen, wie sie sich im Verhalten der Kultusadministration spiegeln; darüber hinaus können die ökonomischen

mischen Rahmenbedingungen wichtig werden, wie sie durch die Kultusadministration geregelt werden. Indes ist zunächst festzustellen, daß die Kultusadministration über lange Zeit in den Prozeß der inhaltlichen Planung wenig eingegriffen hat und statt dessen die Arbeitsgruppen des Verbundsystems in der Programmformulierung relativ autonom waren. Zwar verwies die Administration immer wieder auf die Vorzüge der neuen Schulform (optimale horizontale und vertikale Durchlässigkeit, Alternativen zu Beruf und Studium durch doppeltqualifizierende Bildungsgänge), sie konnte gleichzeitig jedoch nicht einigermaßen operationabel und präzise die Innovationsmåde definieren, die den Entwicklungsgruppen der regionalen und überregionalen Instanzen zur Verfügung stand. Statt dessen wurde eine schwer zu handhabende Leitlinie ausgegeben, so viel Innovation wie möglich zu realisieren und so wenig wie irgendmöglich an den bestehenden Rechtsregelungen zu ändern. Nachdem das Ministerium 1972 die Empfehlung der Planungskommission der Kollegschule (vgl. Kultusminister NW 1972) zur eigenen Vorgabe erklärt hatte, hat es nie wieder vergleichsweise eindeutig den Curriculumentwicklungsgruppen Arbeitsrichtlinien gegeben, auch wenn immer wieder Planungsdokumente offiziell zur "Auslegung und Auseinandersetzung" an diese Gruppen gegeben wurden (so etwa das Gesamtsystem der 17 Schwerpunkte oder auch die Planungsskizze zum Schwerpunkt 15: Erziehung und Soziales). Diese Abstinenz des Ministeriums von der inhaltlichen Steuerung hatte Vor- wie Nachteile:

- Einerseits konnte ein Innovationsanspruch erst einmal artikuliert und in konkrete Organisations- und Unterrichtsmodelle ausgelegt werden, bevor die Politik des "Administrativ-Machbaren" einsetzte. Hierbei ist zu betonen, daß dies nicht dazu benutzt worden ist, einen Reformanspruch auszulegen, der alle Beteiligten notwendig überfordert hätte. Vielmehr ist bei der Planung immer auch auf die administrativen Rahmenbedingungen, soweit sie überhaupt antizipierbar waren, eingegangen worden; sind die vorliegenden Planungsentwürfe aus anderen curricularen Arbeitszusammenhängen (etwa die weiteren zunächst nicht offiziell angenommenen über-)

Empfehlungen der Planungskommission (vgl. Kultusminister
rat 1976), die Gutachten des Bildungsrates (vgl. Bildungs-
rat 1970, 1974) mit in die eigene Arbeit integriert worden.
Schließlich ist im Bereich des Schwerpunktes 15 so früh wie
möglich die "Realitätskontrolle" durch die betroffenen Schu-
len organisiert worden. Es kann also nicht behauptet werden,
daß aufgrund fehlender präziser administrativer Steuerung
sich der Innovationsanspruch selbst vom Machbaren rasant ent-
fernt hätte.

- Andererseits wurde jedoch, je näher der Zeitpunkt der Erpro-
bung des Curriculums in den Schulen kam, daß Ausbleiben ein-
deutiger und verbindlicher administrativer Regelungen für die
Orientierung und die Motivation der Beteiligten immer prekärer.
So sehr man ursprünglich davon ausging, daß eine Curriculum-
planung, die gleichsam halb offiziell und im Auftrag des Mi-
nisteriums erfolgte, und die immer im Kontakt mit der Admi-
nistration verlief, eine gewisse Sicherheit vermittelte, daß
die vorgelegten Planungen auch zum Gegenstand der offiziellen
Genehmigung würden, so sehr mußte man beim Ausbleiben dieser
Genehmigung befürchten, daß der Entscheidungsprozeß in der
Administration völlig unabhängig von den Planungskriterien
erfolgte (Kollegschule sollte alles neu, zugleich aber alles
so machen, wie es die Vertreter des schulischen Regelsystems
im Ministerium für dieses selbst verbindlich machten). Die-
ses wiederum führte dazu, daß sich die curricularen Planer
zunehmend den Kopf der rechtlich Zuständigen zerbrachen, sie
also versuchten, in ihren konkreten Vorschlägen selbst die
Restriktion vorwegzunehmen, die vielleicht kommen würden,
gleichsam um sich Enttäuschungen zu ersparen.

Als Pointe dieser Situation läßt sich folgende scheinbar
paradoxe, in der Organisationssoziologie jedoch nicht neue
Erkenntnis formulieren: Die Administration hat den Prozeß
der Curriculumentwicklung nicht positiv gesteuert. Da sie sich
jedoch jede Entscheidung offen hielt und eben nicht
eindeutig auf den Entscheidungs- und Entwicklungsprozess
Einfluß nahm, übernahmen die Betroffenen die Steuerung zu
einem großen Teil so wie die Administration vielleicht es
beabsichtigte, es jedoch nicht offen formulierte, um nicht
in den Widerspruch zum eigenen Anspruch zu geraten.

Damit ist gleichzeitig mit beantwortet, daß wir im Prozeß der Planung nicht viele der politischen Konflikte feststellen konnten, die Curriculumgruppen und andere Handlungsforschungsprojekte beschreiben oder behaupten: Da der Schulversuch als Planungsmodell bis zum August 1977 die Schulen fast unberührt ließ, kam es zum einen nicht zu Konflikten wie sie etwa im Gesamtschulbereich (vgl. KELBER/SCHWABER 1973) oder auch im Verlauf der Rahmenrichtlinien-Diskussionen entbrannt sind (vgl. KÖHLER 1975, BERGMANN/PANDEL 1975). Auch können wir bisher nicht behaupten, daß die Parteinahme der Planer für die Betroffenen sie in Konflikt mit den "Herrschenden" gebracht hätte, auch wenn wir vermutlich nicht gleichzeitig mit der "Macht paktiert haben" (vgl. GSTETNER/SEIDL 1975, Seite 122). Schließlich läßt sich in unseren Erfahrungen weder die These von der planerischen Potenz und der Tendenz zur technologischen Durchrationalisierung der Schule durch die Steuerung der Administration in Schulversuchen verifizieren, wie dies für andere etwa auch noch HEINZE 1975 (Seite 71) behauptet. Ich möchte statt dessen vermuten, daß die Administration eine Politik des "muddling through" (OFFE 1972, Seite 178), des "Sich Durchwurstelns" verfolgt, was etwa an der schillernden und polyvalenten Funktion deutlich wird, die der Wissenschaft in diesem Prozeß zugeschrieben wird: Sie dient nicht nur zur Praxisberatung, zur Konzeptplanung, zur Implementationplanung; sie ist nicht nur der Schriftsteller des Schulversuchs, sein manchmal brauchbarer Repräsentant, sondern darüber hinaus auch sein Evaluator: dies alles manchmal zusammen je nach Konjunktur der Konflikte und Probleme, zum Teil ungefragt.

Es kann hier nun nicht der Platz sein, in aller Ausführlichkeit und notwendigen 'Ausgewogenheit' zu dokumentieren, welche Rolle die Administration im Feld der inhaltlichen Vorbereitung der Curriculumreform gespielt hat, dies muß selbst Gegenstand einer voll ausgeführten Kontextevaluation sein. Die gemachten Einschätzungen werden hier also nicht erklärt, sondern nur vorgetragen, weil sie für den Kontext von Bedeutung sind, in dem sich Lehrer und Wissenschaftler um die Entwicklung und Realisation der sozial-

tiven, daß heißt die Möglichkeiten und Friktionen administrativen Handelns im Schulversuch, sind durch eine Fülle von weiteren und u.U. wichtigeren Aspekten zu kennzeichnen, die hier nicht genannt worden sind (Hierarchiekonflikte innerhalb der Administration, Abhängigkeit von politischen Ebenen, von Bundesgremien, von Fremdfinanzierung und so weiter und so fort).

(2) Soziale Determinanten und Auswirkungen bei den betroffenen Planern

Die fehlende rechtliche Absicherung und Variabilität der Reformmaßnahmen hat bei den Betroffenen zu zwei nicht nur schulversuchsspsychologisch wichtigen Auswirkungen¹ geführt:

- Die Versuchsschulen und darüber hinaus die Schulträger sehen sich immer weniger in der Lage und sind immer weniger bereit, auf Planungen positiv zu reagieren, solange nicht die eindeutige rechtliche Absicherung vorliegt. Von dieser rechtlichen Absicherung wird jedoch erwartet, daß in ihr noch das nach wie vor offiziell vorgetragene Reformmodell erkennbar bleibt.
- Diejenigen, die mit planerischer und didaktischer Phantasie auf der curricularen Seite dem Schulversuch Gestalt geben sollten, werden zunehmend mit der Umschichtung der den Rechtsregelungen des schulischen Regelsystems folgenden Stundentafeln beschäftigt und empfinden dem gegenüber die spezifischen Ziele der Grundbildung (z.B. die Wahrung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis) zunehmend als inoffizielle Hoffnungen: was nützt ein auf vier Stunden ausgelegter Kurs, in dem Projektunterricht möglich wird, wenn im Rahmen der Stundentafel-Umschichtung schlicht ein Viertel gekürzt wird?

3.3: Entwicklungsfunktionen der Beteiligten und ihr Zusammenspiel

Wie schon die kurze Vorstellung der Entwicklungsphasen deutlich machte, läßt sich der Prozess der Curriculumentwicklung als zunehmende Verlagerung der Gewichte von der "Wissenschaft" zur "Schulpraxis" kennzeichnen. In diesem Prozeß haben die Wissenschaftler das Konzept repräsen-

tiert und mit ihren Mitteln ausgefüllt. Das Konzept wurde zunehmend auf die Praxis ausgerichtet und hat sich dabei nicht nur präzisiert, sondern auch verändert. Umgekehrt kann man den Prozeß als zunehmende Assimilation des Konstruktes durch die Praxis, das heißt hier die Lehrer aus den Überregionalen und ab 1975 auch regionalen Instanzen, verstehen. Dieses "Wechselspiel" darf im ganzen als gelungen bezeichnet werden, auch wenn es durch eine Reihe von Konflikten und Verunsicherungen mit charakterisiert ist: zunächst waren da Erwartungshaltungen auf beiden Seiten, die teilweise enttäuscht wurden und zu Vorurteilen führten (was leistet die Wissenschaft? Was kann die Praxis an Wissenschaft verdauen? Die Wissenschaft ist wie befürchtet Praxisfern; die Praxis hat sich erfolgreich gegen Theorie immunisiert!). Aber auch der umgekehrte Fall trat ein (Praxis und Wissenschaft können beide voneinander profitieren: die Wissenschaft in der Form des Planungskonstruktes mag neue Impulse für eine bessere Unterrichtssituation

liefern; die Praxis decoffert schlechte und abstrakte Theorie, eine reflektierte Praxis bereichert ihre eigene Theoretisierung!). Welchen Beitrag leistete nun das Planungskonzept und die Methoden der Curriculumforschung konkret für die Realisierung kollegschulspezifischen Unterrichts? Umgekehrt: welchen Beitrag leistet die Unterrichtserfahrung für die Ausgestaltung des Konzeptes?

Zunächst zur Rolle des Konzeptes: Nachdem die Strukturskizze des Schwerpunktes 15: Erziehung und Soziales und ein Rahmenkonzept der sozialberuflichen Grundbildung als Arbeitshypothese akzeptiert waren, stellte sich sofort die Frage, nach welchen Techniken, Methoden oder übergeordneten Strategien der Curriculumforschung der allgemeine Rahmen zu unterrichtsverwertbaren Kursen kleingearbeitet werden sollte? Da im Verlaufe der konkreten Curriculumentwicklung der Kollegschule auch aus dem Bereiche der Wissenschaftlichen Begleitung (vgl. etwa LENZEN/MEYER 1975) immer wieder methodische und strategische Imperative formuliert waren, versuchte man sich auf diese zu beziehen: die Forderung nach einer das "Innovationspotential der Reform kritisch erhellenden Bedingungsanalyse" bei der curricularen Inhaltsfindung (vgl. KORDS 1975, Seite 117 ff) und die Erwartungen an das fachdidaktische Struktur-

gitter bei der Auslegung von Inhalten (vgl. auch BLANKERTZ 1971; 1973) mußten jedoch nach Maßgabe der gemachten Erfahrungen bei der konkreten Kursauslegung neu eingeschätzt werden. Mit Hilfe solcher Zugriffe und Instrumentarien sollte der Prozeß der Curriculumentwicklung ja rationaler und sozialwissenschaftlich gehaltvoller betrieben werden können. Bei der konkreten Curriculum- und Kursauslegung sind wir jedoch vor Entscheidungskomplexe gestellt worden, denen gegenüber nicht nur das Instrument des Strukturgitters und die Funktion der Bedingungsanalyse relativ hilflos gegenüberstand: auch Arbeitsplatzanalysen (etwa in Anschluß an die Robinsonsche Curriculumstrategie; vgl. ROBINSON 1967), oder Expertenbefragungen (vgl. etwa MEYER 1972) stellten uns vor ähnliche Probleme:

- wie können die potentiellen Planungsperspektiven eines Curriculums auf die sachliche, personale und zeitliche Begrenztheit eines Kurses rational eingeschränkt werden? Dieser Fall trat ein, da viel mehr Inhalte und Themen benannt werden konnten, die eine sinnvolle Operationalisierung der Funktion der sozialberuflichen Grundbildung bedeutet hätten, als dies durch den zeitlichen Rahmen der Grundbildung jemals möglich gewesen wäre. Wie soll also aus all dem sinnvoll Denkbaren dasjenige ausgewählt und strukturiert werden, was in einem Kurs möglich erscheint?
- Wie kann die Planung eines Kurses bescheiden und vernünftig zugleich sich dem Planungsbedürftigen und Planbaren widmen und Planungsomnipotenzphantasien vermeiden? Curriculare Planung war in der Vergangenheit nicht nur eine weitreichende Problematisierung des Unterrichts, sondern auch eine weitreichende Tendenz zur völligen Verplanung eigen (wovon der programmierte Unterricht oder die lernzielorientierte Unterrichtsvorbereitung nur einige Beispiele sind). Diesem Planungsbedürfnis der Wissenschaft jedoch korrespondierte selten eine intime Kenntnis über die faktischen Unterrichtsprozesse. Die Frage war also, wie nach Maßgabe der Funktionen der Reform die unsichere Grenze zwischen planungsnotwendigen und - überflüssigen Entscheidungen gezogen werden sollte.
- Wenn ein rigides, bis in alle Einzelheiten durchgeplantes

Curriculum weder strategisch noch inhaltlich zu rechtefertigen war, wie konnte dann eine Begrenzung von Planungsalternativen so vorgenommen werden, daß die vorgeschlagenen Kurse weiterhin Hilfestellungen für den Unterrichtsprozeß versprechen konnten? Hier galt es also, der umgekehrten Tendenz zu widersprechen, nämlich einen nicht mehr durchschaubaren Berg von alternativen Planungsmaterialien zu verhindern.

- Wie konnte die Förderung didaktischer Phantasie bei der Findung von Inhalten, Methoden etc. in Einklang gebracht werden mit der Forderung nach didaktischer Vergleichbarkeit der Produkte? Hier war also die Verbindlichkeit der allgemeinen Zielvorgaben der sozialberuflichen Grundbildung angesprochen.
- Wie konnte das sozialberufliche Curriculum die Balance zwischen motivierungsförderlichen und gegenstandskritischen Inhalten und Akzenten organisieren? Gerade im sozialberuflichen Bereich entstand also die Frage, wie die kritische Dimension des Unterrichtes mit der berufsqualifizierenden, und das heißt hier zunächst "nur" motivierungsförderlichen Dimension in Einklang zu bringen war.
- Wie konnte schließlich die Interdependenz von Inhaltsbereichen und Kursen gesichert werden, ohne daß das Curriculum in einem unorganisierbaren und undurchschaubaren Verweisungszusammenhang bestand? Hier machte sich ein Problem bemerkbar, welches (wie alle bisher genannten) in ähnlicher Weise für jeden Unterricht und für jede Curriculumentwicklung gilt, aber bisher geschickt umgangen wurde: die Sicherung des Funktionszusammenhangs einer einzelnen schulischen Qualifikation im Ensemble eines Gesamtsystems von Qualifikationen, die in einem Unterrichtsfach oder in einem Lernbereich zu vermitteln sind.

Diese sechs Fragen stellten sich im Prozeß der Curriculumentwicklung, jedoch erst dort und dadurch, daß Planung, Implementation und Realisation in einem sehr engen Kommunikations- und Arbeitsverbund zwischen Planern und "Praktikern" standen. Wäre die Curriculumentwicklung nämlich auf der Seite der Planer bei den Strategien bisher bekannter sozialwissenschaftlich orientierter Curriculumentwicklung verblieben, wären solche Probleme

me nur als akademische Eventualität auftreten. In dem Augenblick jedoch, wo konkrete Aufgaben der Unterrichtsplanung des einzelnen Lehrers mitgedacht, mitgeplant und mit ausgelegt wurden, mußten solche Gewährungsfragen an die curriculare Planung gestellt werden. Als zweiter Grund für das Auftauchen dieser Fragestellung läßt sich schließlich das Selbstverständnis der Planer im Spannungsfeld von offenen und geschlossenen Curricula (vgl. LENZEN 1976; sowie die Diskussion im Suplement-Band des ersten Jahrbuchs für Erziehungswissenschaften) benennen: Wäre die Planung in didaktisch unverbindlichen mit dem Verweis auf Demokratisierungspostulate und Selbstbestimmungsrechte verblieben, hätte die Curriculumentwicklung alle konkret zu entscheidenden Fragen ohne Hilfestellung in die Hand des Lehrers gegeben. Damit wäre zu vermuten gewesen, daß die Konzeption der sozialberuflichen Grundbildung für den Unterrichtenden genau sowenig Hilfestellung offeriert hätte wie dies in der bisherigen Praxis der Lehrplangestaltung der Fall gewesen ist.

Ich möchte das Gesagte am ersten der aufgeführten Problem-bereiche etwas konkreter ausdeuten: Da der Prozeß der Curriculumentwicklung mit der Nennung von Kursthemen der sozialberuflichen Grundbildung nicht abgeschlossen sein konnte, mußte danach gefragt werden, wie die allgemein beschriebenen Kursthemen in ein konkretes Tableau an Zielen, Inhalten und methodischen Vorschlägen ausgelegt werden konnten. Hierfür bot sich zunächst die Auslegung eines mitkonzipierten didaktischen Strukturgitters des Schwerpunktes an. Dieses didaktische Strukturgitter für die sozialberufliche Grundbildung dimensionierte das Gegenstandsfeld in die zentralen Medien sozialisierender Tätigkeit (Subjekt, Sprache, Gesellschaft), differenzierte diese Ebenen hinsichtlich ihrer Theorie- und Praxisrelevanz und legte sie in die Dimensionen wissenschaftlichen Erkenntnisstiles und didaktischen Intentionalität aus. Schema: Skizze der Grobstruktur sozialberuflicher Grundbildung (vgl. Wissenschaftliche Begleitung Kollegscheule 1975, Seite 108)

Definition Medien		zweckrational		praktisch		kritisch	
		reflek- tiv	aktiv	reflek- tiv	aktiv	reflek- tiv	aktiv
Subjekt	Individuum						
	Gruppe						
Kommunikation	Sprache						
	Sensomotorik						
Gesellschaft	Situation						
	Institution						

Die vorliegenden Dimensionen des Strukturgitters sollten verhindern, daß die konkrete Auslegung von Inhalten in Kursen willkürlich verlief. Allein die Durchdeklinatation eines als tauglich angesehenen allgemeinen Kursthemas durch die übergreifenden Strukturen der Fachwissenschaft und des Gegenstandsfeldes und die unterschiedlichen Formen wissenschaftlicher wie pädagogischer Erkenntnisinteressen sollte das Abgleiten in eine Form didaktischen 'Revisionismus' verhindern; so jedenfalls die Ausgangsüberlegung. Im Prozeß der Durchdeklinatation jedoch stellte sich sehr schnell heraus, daß ein äußerst umfangreiches Kompendium an möglichen Inhalten und Aspekten das Ergebnis sein würde, nicht jedoch ein didaktisch handhabbarer Kurs. So konnte durch den akkumulierten Sachverstand gleichsam eine Theorie der Berufsrolle und Kompetenz (in Anlehnung an eines der Kursthemen) in den Sozialwissenschaften mit der Hilfe des didaktischen Strukturgitters entwickelt werden, zu dieser Theorie jedoch konnte nach kurzer Zeit nicht mehr gesagt werden, wie sie im gesamten schulischen Curriculum, geschweige denn in einem 4-stündigen Kurs hätte vermittelt werden können. Das Spektrum denkbarer, wünschenswerter und begründbarer Inhalte konnte nach kurzer Zeit so aufgeblüht werden, daß zwar ein umfangreicher Lexikon-Artikel, nicht jedoch ein notwendig selektiv vorgehender Kurs herauskommen konnte. Zumal wenn ein die Lernmotivation des Schülers förderndes Lernensemble hergestellt werden sollte, verbot sich ein eklektischer

Schnelldurchgang durch alle aufgelisteten Aspekte der didaktischen Strukturierung des Themas nach Maßgabe des Strukturgitters. Somit lieferte zwar das didaktische Strukturgitter eine Hilfestellung bei der Ausdifferenzierung von möglichen Inhalten, diese Hilfestellung wurde jedoch in dem Augenblick prekär, in dem nicht gleichzeitig angegeben werden konnte, mit welchen Mitteln, in welcher Weise die notwendig zu fällenden Selektionsentscheidungen getroffen werden konnten. Zwar konnte das Problembewußtsein der Curriculumentwickler geschärft werden, nicht so jedoch die Fähigkeit, eine begründete Auswahl aus dem Ensemble möglicher Inhaltsaspekte zu treffen. Dieses Problem ist natürlich im Rahmen der Unterrichtsplanung nicht neu (vgl. die Diskussion um das "Exemplarische"), jedoch wird es im Rahmen der Strukturgitterauslegung in einer spezifischen Pointierung deutlich. Bei jeder auf mehr als einer Wochenstunde ausgelegten Unterrichtsplanung steht der Unterrichtende vor der Auswahl möglicher Inhaltsaspekte. Trifft er jedoch die Auswahl nicht einmal vor einem Spektrum denkbarer, möglicher Inhaltsbereiche, wird er erst gar nicht der nicht berücksichtigten Alternativen gewahr. (vgl. ausführlich zu diesem Problembereich GRUSCHKA/HEURSEN/NAUL 1977).

Ein schüchterner Versuch, das Strukturgitter zur sozialberuflichen Grundbildung in einen Satz verbindlicher Lernziele zu übersetzen, scheiterte schnell an der Antizipation der hier ange-deuteten Folgenprobleme der Auswahl und Gewichtung der auftretenden Aspekte. Nun ist die Zurücknahme eines "rituellen Stücks wissenschaftlicher Curriculumforschung" ohne Konsequenzen für den Fortgang der Entwicklungsarbeiten gewesen, so daß sich die wissenschaftlichen Realisierer nicht aus dem Spiel brachten, die Lehrer wurden höchstens in ihrer begründeten Skepsis gegenüber den "Strategien der Curriculumforschung" bestärkt. Umgekehrt zeigte sich jedoch, daß eine Curriculumforschung, die sich auf Bedingungsanalysen und Strukturprinzipien von Fächern und Lernbereichen beschränkt, sich weiterhin als sinnvoll erweisen kann, wenn der Entwurf mit den Betroffenen bis zu Kursen kleingearbeitet wird. Es stellte sich jedoch heraus, daß zumindest im sozialberuflichen Bereich Curriculumforschung darüber hinaus nicht sehr hilfreich sein kann, da sie die konkreten Bedingun-

gen des Unterrichtens nicht allgemein antizipieren kann.

Wie sah nun jedoch die positive Funktion der Hintergrundtheorie des Schwerpunktes 15 aus? Welche Handlungsrelevanz besaß also eigentlich das Konzept des Schwerpunktes und der sozialberuflichen Grundbildung?

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die betroffenen Lehrer in der Regel didaktische Fragen zunächst aus der Sicht ihrer tagtäglich erfahrenen Lerngruppen und der Aufgabe und Struktur ihres Faches stellen und beantworten. Will man nun das Fachdenken zugunsten eines Denkens in Lernbereichen überwinden, und sollte dieses nicht wieder zu der Abgrenzung von Fachdidaktiken und Fachegoismen führen, mußte ein Begründungszusammenhang, also eine Theorie formuliert werden, die die unterschiedlichen Fächer und Selbstverständnisse zu einer gemeinsamen Aufgabe zusammenbrachte. Diese Aufgabe erfüllte die Strukturskizze zum gesamten Schwerpunkt und zur Grundbildung. Das gleiche läßt sich auch für die Zusammenführung von unterschiedlichen Schulen bestimmen: Wollte man die vielen Probleme und Befürchtungen (womit nicht gesagt sein soll, es hätte keine positiven Erw-artungen gegeben), die mit der Integration von beruflichen Schulen und Gymnasien gegeben war (Angst vor Über- oder Unterforderung von Lehrern und Schülern), produktiv angehen, mußte ein didaktisches Gesamtkonzept entworfen werden, das sowohl für die berufsqualifizierenden wie studienbezogenen Bildungsgänge gleich relevant und interessant sowie bewältigbar erscheinen mußte. Auch diese Funktion konnte die zunächst theoretische Perspektive des Begründungszusammenhangs sicherstellen.

Die Handlungsrelevanz des Konzeptes lag also zusammengefaßt in seiner für die Planung sinnstiftenden Funktion: Da man zunächst über kein Bezugssystem verfügte, welches aus den jeweiligen Fächern und Schulen eine Integrationsperspektive eröffnete, mußte ein neues, nicht so durch etablierte Orientierungen strukturiertes Konzept gefunden werden. Allen Texten und Initiativen, die die Wissenschaftlichen Begleiter im Prozeß der Kleinarbeitung formulierten, kann diese Funktion zugesprochen werden; ob es sich nun um Texte zur Funktion der Grundbildung im allgemeinen oder einzelner Kurse im besonderen oder ob es sich um Themenleisten für die Auslegung der Kurse handelte. Damit hatte das Konzept eher eine "didaktische" Funktion und nicht so sehr eine "theoretische": Es sollte nicht eine neue unangreifbare wissenschaftliche Grundlage für den Zusammenhalt der Sozialwissenschaften und Berufe identifiziert werden, sondern eine Arbeitshypothese, auf die sich unter-

schiedlichste Fächer, Personen und Schulen einigen konnten. Die Erfahrung, daß eine Theorie nicht nur Theorie ist, sondern daß sie auch praktisch werden kann, ist - wie wir noch sehen werden - die tiefere Ursache dafür, daß im Prozeß der Planung zwischen Wissenschaft (Konzept) und Lehrern (Praxis) ein recht breites soziales Kapital sich entwickeln konnte.

Wie wirkten nun die Betroffenen auf den Entwicklungsprozeß ein?

Mit der engen Anbindung der Projektregionen des Kollegschulversuchs an die Entwicklungsarbeiten kam im Rahmen der Struktur der Aushandlung erwartungsgemäß ein neues Element hinzu: Während die Vertreter aus überregionalen Fachgruppen noch relativ losgelöst von konkreten Verwertungszusammenhängen der Planungen in der Curriculumentwicklung mitarbeiteten, kam mit der Beteiligung von Vertretern aus der Region Bethel die von vielen überregionalen Instanzenträgern (dies gilt auch für Lehrer) gar nicht wahrgenommene Praxisrelevanz mit ins Spiel: Die Vertreter der Region Bethel interpretierten die Diskussion immer schon mit der Perspektive der konkreten Auswirkungen in ihren Schulen und in ihrem Unterricht; sie bezogen die Planungen immer schon auf mögliche Kontroversen in ihrer Projektregion. In der Folge wuchs die Autorität der Vertreter der Regionen beträchtlich, umgekehrt nahmen die Planer zunehmend Rücksicht auf die Bedürfnisse der Projektregion. Nachdem bereits zur gleichen Zeit^{wie} die überregionalen Lehrerfachgruppen die Projektregion Bethel Gelegenheit hatte, sich mit dem Rahmenkonzept zum Schwerpunkt 15 auseinanderzusetzen, war sie bereit, dieses Konzept der WBK als mögliche Strukturvorgabe für eine Kollegschule Bethel zu akzeptieren. So ist auch ihr starkes Engagement an den anschließenden Diskussionen zu verstehen. Im Rahmen dieser Diskussionen kamen folgende, die Strukturvorgabe modifizierenden Interventionen zustande:

- Zunächst wurde das lange bereits bekannte Problem aus der Region Bethel thematisiert, das sich mit der Integration unterschiedlich etablierter Bildungsgänge mit spezialisierten Berufsanforderungen ergibt: Es wurde das Bedenken laut, daß die Kollegscheule durch eine zu breit angelegte Grundbildung zur Entspezialisierung der Berufsausbildung (vgl. BLANKERTZ 1972, S. 5ff.) führen könnte. Mit einem Argument, das für die sehr spezialisierte Ausbildung im Bereich der Sozial- und Milieupädagogik vor allem zutraf, daß auch die Kollegscheule die berufsqualifizierenden Erfordernisse zu berücksichtigen habe, wurden von vornherein extensivere Auslegungen polyvalenter Kursanteile in der Grundbildung abgeblockt. Den Planern war also recht früh klar, daß ein Konzept des Schwerpunktes, welches eine 1- bis 1 1/2 Jahre voll polyvalente Eingangsphase vorsehen würde, mit großer Sicherheit in der Region Bethel auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen würde. Diese Intervention darf nun nicht dahingehend mißverstanden werden, als ob einer regionalspezifischen Engstirnigkeit nachgegangen worden sei. Vielmehr stellte sich bereits in diesem Punkte die Situation ein, daß die Region Bethel als kritisches Korrektiv zu evtl. überschüssigen Planungen des Verbundsystems fungierte.

- Eine nicht so große "objektive" Relevanz für den konstruktiven Rahmen des Schwerpunktes 15, aber umso mehr ein potentiellles Sperrfeuer versprach die "bildungstheoretische" Eigenstruktur der Projektregion Bethel. Es entstanden in der ersten Phase große Schwierigkeiten, das Vokabular der Wissenschaftlichen Begleitung mit den Leitbegriffen des Standortes Bethel zu versöhnen, welche sich in erster Linie aus dem diakonischen Selbstverständnis der von Bodelschwingschen Anstalten (dem Schulträger) ergaben. Da zumindest einige der maßgeblichen Vertreter dieser Projektregion eine dezidierte, bildungsphilo-sophische Vorstellung hatten, mußte verhindert werden, daß bereits vor einer konkreten Aushandlung der Konstruktionsprinzipien der Grundbildung auf der Ebene ideologischer Vorurteile Hindernisse aufgebaut wurden. (So wurde es etwa entscheidungsrelevant, Sozialisation im Rahmen des Programms der Grundbildung nicht nur als Vergesellschaftung zu interpretieren, vielmehr auch den

Aspekt der Individuation bzw. Identitätsbildung in den Vordergrund zu stellen.) Die Konsequenz dieser "Frühwarnung" war es nun, daß in vielen folgenden Texten der Wissenschaftlichen Begleitung eine etwas offenere Terminologie angeschlagen wurde, so daß die Bedenken der Region Bethel, sicherlich auch die Bedenken anderer später Betroffener, hier würde ein einseitiges bildungspolitisches Konzept aufgestülpt, nicht mehr gravierend zum Tragen kam.

- Mit der zunehmenden Zuspitzung auf regionalspezifische Projekte ist darüberhinaus der Entwicklungsrahmen einer breiteren Integration der Sozialberufe und studienbezogenen Abschlüsse aus dem Blick geraten (der Schwerpunkt selbst war als Integrationsrahmen für das gesamte Spektrum von Sozialberufen gedacht). Die curricularen Planungen wurden nunmehr aus der Perspektive weniger berufsqualifizierender und studienbezogener Abschlüsse vorgenommen. Dies bedeutet auch, daß nur die Lehrer, die in diesen Bildungsgängen unterrichten, an den Ausarbeitungsprozessen der Kurse beteiligt waren. Eine Folge davon kann es sein, daß bei einer Ausweitung des Programms um weitere berufliche Bildungsgänge sich eine Fülle von Revisionsarbeiten ergeben können.
- Last not least ist die Beteiligung der Lehrer aus den Regionen zu betonen, die ^{sich} im Prozeß der konkreten Auslegung der Kurse ergab. Erst durch die Beteiligung wurde es möglich, die Kurse so auszulegen und zu modifizieren, daß ihre Praktikabilität sichergestellt wurde. Diese Auslegung erfolgte aber darüberhinaus auch so, daß die sozialberufliche Grundbildung auf dem Wege zum konkreten Unterricht von der Seite der Beteiligten her keinen Substanzverlust erlitten hat. Im Gegenteil: die unterrichtspraktische Ebene wurde selbst substantiell; nicht nur als kopfschüttelndes Fragen nach der Machbarkeit, sondern auch als "Erfahrungsschatz" von gelungenen Unterrichtsarrangements.

Generell läßt sich folgendes zusammenfassen: Die curriculare Strategie, den integrierten Grundbildungsunterricht von allgemeinen Strukturprinzipien langsam bis hin zu konkreten Unterrichts-entwürfen auszulegen, hat sich als tragbar erwiesen. Die gemeinsame

Arbeit und Erfahrung der gegenseitigen Hilfestellung und Produktivität hat ein Interaktionsklima geschaffen, welches als relativ stabil bezeichnet werden kann. Ein wesentlicher Indikator dafür ist, daß nicht nur die Wissenschaftler, sondern auch die Lehrer ein elementares Interesse an der Bewährungskontrolle der eigenen Arbeit haben. Dies konnte freilich nur *dadurch* gelingen, daß die Wissenschaftlichen Begleiter in den Curriculumentwicklungsprozeß institutionell miteingebunden waren, genauso wie dies bei den Praktikern der Fall war. Dies kennzeichnet die unterschiedliche Ausgangssituation und Curriculumstrategie im Gegensatz etwa zur Gruppe um das 'bildungstechnologische Zentrum' (HEINZE et al., ZINNEKER et al. 1975, die Marburger-Gruppe (KLAFFKI 1973)) oder gar zu handlungsorientierten Curriculumprojekten, die ihre Probleme erst suchen mußten (vgl. etwa BULLA et al. 1976). Im Vordergrund stand zunächst die konstruktive Arbeit an der Vorbereitung kollegschulspezifischen Unterrichts. Aus dieser gemeinsamen Arbeit entwickelte sich dann auch das Interesse an Evaluation. In ihrer Mitarbeit und in ihren Hilfestellungen bei der Sicherung des Unterrichts zeigten die Wissenschaftlichen Begleiter zumindest ein Maß an Solidarität, welches ihre evaluativen Interessen nicht als abstrakte und inkompetente Besserwisserei mißverstehen ließ (vgl. etwa die Konflikte der PROJEKTGRUPPE 1974, oder HEINZE 1975).

Neben diesen positiven Wirkungen müssen natürlich auch negative Wirkungen mitbedacht werden: Die Lehrer in den überregionalen, aber auch die Lehrer in den regionalen Kursgruppen, waren in der Kursentwicklung nicht geübt; darüberhinaus ist ihre Freistellung für diese Aufgaben minimal gewesen (die Lehrer in der Projektregion Bethel arbeiteten in ihrer "freien" Zeit an den Kursen, die Kollegen in den überregionalen Instanzen erhielten in der Regel eine 3-stündige Entlastung). Für eine abgesichert faire Auseinandersetzung, z.B. mit den Hintergrundtheorien des Schwerpunktes 15, und eine diesbezüglich breit angelegte Meinungsbildung war somit keine gesicherte Voraussetzung gegeben. Allein die Tatsache, daß eine Fülle von Entscheidungen mitgetroffen worden sind und die getroffenen Entscheidungen so offen wie möglich ausgelegt wurden, mag der

Grund dafür sein, daß die soziale Basis der Entscheidungen und Konsequenzen doch recht groß geworden ist. Sollte sich im Prozeß der Unterrichtserprobung ein hohes Maß an Problemen auftürmen, dürfte sich der soziale Konsens über Planungsprinzipien und Entwicklungsentscheidungen sicherlich äußerst verdünnen, wenn er nicht ganz fortfällt. Gerade aus der Eigenverantwortung wird dann zurecht darauf hingewiesen werden, daß die Rahmenbedingungen bei der Entwicklungsarbeit keinesfalls ausreichen, so daß die beteiligten Lehrer für die Konsequenzen nur bedingt verantwortlich zu machen sind. Zwar kann davon ausgegangen werden, daß ein zweijähriger Planungsprozeß an sich für die Auslegung des Curriculums der sozialberuflichen Grundbildung ausreichend gewesen wäre, ja es kann davon ausgegangen werden, daß eine weitere Streckung des Prozesses zum Abbau der Motivation der Beteiligten geführt hätte, unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsbelastung der Beteiligten jedoch mußten subjektiv wie objektiv alle Entscheidungen unter einem großen Druck getroffen werden.

Dies macht nochmals deutlich, welchen Stellenwert der Prozeß der Curriculumentwicklung ^{bei dem} Bewertungsverhalten der Betroffenen haben wird.

(3) Determinanten aus der Sicht der Situation in Sozialberufen und Sozialwissenschaften

Bis jetzt könnte der Eindruck entstehen, es hätte um die sozial-berufliche Grundbildung nur soziale Auseinandersetzungen gegeben. Selbst ein Problem wie die befürchtete Entspezialisierung der Berufsausbildung sei nur als soziales Problem (Widerstand in einer Projektregion) aufgetaucht. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß die Auseinandersetzung im Vorfeld der Realisation auch in ganz gewichtiger, wenn auch sozial vermittelter Weise vom Konstruktionsansatz des Schwerpunktes und dessen Beziehung zur Situation der Sozialberufe und Sozialwissenschaften selbst bestimmt ist. Es lassen sich mindestens folgende drei Aspekte kennzeichnen, die hier die "sachliche Problem-masse" der sozialberuflichen Grundbildung mit definieren:

- Der Integrationsaspekt des Schwerpunktes

Die konkrete Abgrenzung des Bereiches "Erziehung und Soziales" erweist sich schon deswegen als schwierig, weil die Bezeichnung bei unterschiedlichen Lesern unterschiedlichste Abgrenzungsvorstellungen hervorrufen kann. Dies drückt sich schon in der außerordentlich schillernden Begrifflichkeit aus, die wir gerade in diesem Bereich vorfinden: So spricht man nicht nur von sozialen Berufen, sondern auch von "helfenden Berufen", "pädagogischen Berufen", "Sozialberufen", "therapeutischen Berufen" u.ä.m. Wir sprechen nicht nur von Sozialwissenschaften, sondern auch von Gesellschaftswissenschaften, von Handlungswissenschaften, von Erziehungswissenschaften oder psychologischen Wissenschaften, aber auch sehr speziell von der Sozialpädagogik, der analytischen Psychologie oder der Freizeitwissenschaft. Die unterschiedlichen Bezeichnungen für soziale Berufe und Sozialwissenschaften stehen für eine unterschiedliche Abgrenzung des Gegenstandsfeldes ein. Nun wäre es natürlich ein müßiges Unterfangen, mit der Definition eines curricularen Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" die mit der unterschiedlichen Begriffsbildung angezeigte Differenzierung in Gegenstand und Selbstverständnis ausgleichen zu wollen. Die Anstrengung, die in der integrierten Sekundarstufe II in curricularer Hinsicht erfolgt, besitzt indes auch eine andere Funktion: Die Zusammenfassung von Wissenschaften

und Berufen wird mit der Perspektive vorgenommen, ein möglichst breites Feld polyvalenter Inhalte und Qualifikationen zu erschließen. Demnach sind Schwerpunkte Zusammenfassungen von Berufen und Wissenschaften, die homogen genug sind, um die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung zu ermöglichen, die andererseits weit genug sind, um die Intention der horizontalen und vertikalen Mobilität von Schülern und Abschlüssen zu sichern. Doch welche Zusammenfassung von "helfenden Berufen" und Sozialwissenschaften verspricht eine solche Lösung?

Um das Problem anhand einer diskutierten, aber nicht gewählten Alternative zur Schwerpunktbildung zu verdeutlichen: Man hätte auch einen Schwerpunkt konstituieren können, der neben Berufen, wie dem des Erziehers auch das Spektrum der medizinisch-pflegerischen, ja auch der juristisch und rechtspflegerischen Berufe integriert. Unter dem Gesichtspunkt einer theoretischen Begründung für diesen Schwerpunkt wäre es sicherlich nicht schwergefallen, die Begriffe "helfende Berufe" (vgl. COMBS et al. 1975) und sogar auch die Sozialwissenschaften so auszulegen, daß eine Integration dieser unterschiedlichen Bereiche hätte plausibel gemacht werden können. Es kommt jedoch nicht darauf an, einen übergeordneten Begriff zu finden, der dies plausibel gemacht hätte, es kam vielmehr darauf an zu überprüfen, ob etwa der Arbeitsplatz eines Kindergärtners, einer Krankenschwester und eines Rechtsanwaltes oder Bewährungshelfers genügend gemeinsame Basisqualifikationen aufweist, so daß eine allen Berufen, und natürlich auch Wissenschaften gemeinsame Grundbildung auslegbar gewesen wäre. Gerade aber in einem solchen breiten Zusammenhang war keine tragfähige Basis für die Curriculumentwicklung zu gewinnen.

Dies bedeutet nun freilich nicht, daß die vorgeschlagene Zusammenfassung aller Sozialberufe und Wissenschaften aus den Bereichen Erziehung und Ausbildung, Pflege und Therapie (unter Ausschluß der medizinisch-pflegerischen Bereiche) und Freizeit und Sport mit all den tangierten Wissenschaften unproblematisch gewesen wäre. Nicht selbstverständlich war es, daß Sport etwas mit Erziehungswissenschaften zu tun hat, daß sich die Theologie

vor allem im Tätigkeitsfeld "Erziehung und Soziales" zuwenden soll, ja selbst, daß ein Erzieher, der im psychiatrischen Bereich arbeitet, über eine gemeinsame Grundbildung mit einem Erzieher verfügen kann, der im Kindergarten beschäftigt werden wird. (vgl. dazu auch HEURSEN 1977).

- Professionalisierungsdefizite

Das Letztgenannte weist auf ein außerordentlich schwerwiegendes Professionalisierungsproblem hin: Der gesellschaftliche Bedarf und die Anbindungsfelder der Sozialberufe haben sich in den letzten Jahrzehnten außerordentlich erweitert. Immer mehr soziale Felder werden zum Ort sozialer Professionalisierung, immer mehr Tatbestände werden als "Sozialisationsprobleme" identifiziert. Mit der Ausweitung der Sozialberufe einher geht eine zunehmende Arbeitsteilung in ihnen. Die Tätigkeitsmerkmale werden immer spezieller (vgl. ARBEITSKREIS SOZIALER BERUFE 1973), so vermeintlich speziell, daß es fast schon reputierlich ist, wenn ein Lehrer für die Sekundarstufe I sich als inkompetent für den Unterricht in einer anderen Schulform erachtet, wenn ein "verhaltens-theoretisch" ausgebildeter Psychologe im Rahmen seiner Ausbildung ^{verhaltens-}therapeutische Fähigkeiten sich selbst abstreitet.

Seltsamerweise kann man nun nicht behaupten, daß der so differenzierten sozialberuflichen Praxis und Sozialwissenschaft ein Professionalisierungs-Bewußtsein und eine damit einhergehende soziale Sicherheit korrespondiert. Ganz im Gegenteil: In fast keinem Tätigkeitsfeld kann von einer vergleichbaren Unsicherheit gesprochen werden:

- Es fehlt in ungemein vielen Feldern eine verfügbare Berufstechnologie
- Es besteht immer die definitorische Unsicherheit über die Komplexität der Tätigkeitsfelder und Aufgabenpunkte
- Das Klientel der Sozialberufe ist oft außerordentlich fluktuierend, damit können sich Interaktionskonstellationen nicht über längere Zeit fest etablieren
- Die Aufklärungs-versprechenden Sozialwissenschaften sind selbst in permanenten Identitätskrisen befangen; der

Pädagoge weiß nicht zu sagen, was die Erziehungswissenschaft ist, der Psychologe nicht, was die Psychologie ist und so weiter.

- Schließlich existiert nach alledem eine große Normenvielfalt und Normenkontingenz der allgemeinen, aber auch der konkreten Leitlinien sozialer Arbeit.

Diese Ausgangssituation schafft zwar das Klima und die Voraussetzung für neue, unorthodoxe Lösungen, diese Lösungen jedoch sind äußerst labil, da sie schnell durch andere, vordergründig vielleicht bessere abgelöst werden können. Die durch die häufigen Konjunkturwechsel eh verunsicherten Sozialwissenschaften und Sozialberufe werden durch ihre Zusammenfassung in einen integrierten Schwerpunkt vielleicht auf längere Sicht eine neue "Identität" finden, kurzfristig potenziert die Integration die Unsicherheit.

- Die unsichere Beschäftigungslage in den Sozialberufen

Hinzu kommt, daß die Ausbildungsinstitutionen nicht so recht wissen, wie sie auf die sich akutell dramatisch zuspitzenden Beschäftigungssituationen in den Sozialberufen reagieren sollen: Bestehen bessere berufliche Qualifikationschancen durch eine breit, multifunktional angelegte Ausbildung; ist genau das Gegenteil notwendig: eine weiter zugespitzte spezielle berufliche Qualifikation? Zwar besteht keine Unsicherheit, ob in der Zukunft nicht ein "Mehr" an sozialberuflicher Qualifikation gesellschaftlich notwendig ist, die Träger der Ausbildung sehen jedoch noch keine Möglichkeit, zur beschäftigungspolitischen Wende, solange die öffentlichen Haushalte und privaten Träger ökonomisch keine andere Politik erlauben. (vgl. HEDERER 1976; DERSCHAU 1976)

In dieser desolaten Lage wird natürlich von der integrierten Sekundarstufe II eine Lösung all dieser Probleme erwartet, vermag das Konzept des integrierten Schwerpunktes diese Probleme nicht auf einen Schlag hin zu lösen, verstärkt sich die Unsicherheit über die Zukunft der eigenen Ausbildungsmaßnahmen. Dies stellt ein Problem dar, welches im übrigen nicht nur für die Träger der beruflichen Ausbildung gilt,

auch im gymnasialen Bereich wirkt sich die unsichere Situation der Beschäftigungslage von Hochschulabsolventen langsam aus.

2.4 Fazit der Realanalyse

Als grobes Fazit dieser realanalytischen Rekonstruktion des Entscheidungsprozesses können wir folgendes festhalten:

- Nach langer, durch fehlende Ausstattung belasteter Planung ist es gelungen, unter weitgehender Beteiligung der Betroffenen ein Curriculum "sozialberufliche Grundbildung" zu entwickeln.
- Es konnten im Prozeß der Planung, Konstruktion und sozialen Aushandlung eine Fülle von Indikatoren benannt werden, die das Einschätzungsverhalten der Betroffenen in einer gewissen Weise determinieren dürften.
- Es wird bei der Evaluation des Unterrichtsprozesses der sozialberuflichen Grundbildung darauf ankommen, nach den Spuren und der Relevanz dieser Planungserfahrungen für die Unterrichtserprobung und -einschätzung zu fahnden und diese für die kritische Beziehung zu den angestrebten Zielen der Grundbildung zu setzen.

Kapitel 3 Eine idealtypische Rekonstruktion der sozialberuflichen Grundbildung zur Bestimmung von Leitkategorien der Evaluation - Ordnung und Identifizierung der Ziele, Mittel und Praxisbedingungen der sozialberuflichen Grundbildung

3.1 Zur Aufgabenstellung einer Ordnung der Ziele und Mittel der sozialberuflichen Grundbildung

Bis jetzt haben wir einiges über die Rahmenbedingungen des Zustandekommens der sozialberuflichen Grundbildung erfahren und darüber hinaus einige Determinanten des Entwicklungsprozesses protokolliert, die bei der Bewertung der Grundbildung wichtig werden dürften. So relevant jedoch auch die Rahmenbedingungen einer Curriculumentwicklung für deren qualitative Einschätzung sein kann, letztlich kommt es auf die tatsächlich zu verzeichnenden Lernprozesse an.

Andererseits ist der praktisch realisierte Unterricht in die Beziehung zu den Zielen zu setzen, die im Prozeß der Planung verbindlich gemacht wurden. Es soll also nicht nominal aufgelistet werden, was die Schüler in der sozialberuflichen Grundbildung gelernt haben, was ihr Erkenntnisstand ist usf., vielmehr soll das Maß an Zielerreichung festgestellt werden. Dies macht den spezifischen Sinn der Leistungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung aus, die bezogen ist auf die selbstgesetzten Ziele.

Was heißt nun Ziele der Grundbildung? Unter den Zielen der sozialberuflichen Grundbildung kann vielerlei fallen: Es kann das Unterrichtsziel eines einzelnen Lehrers genauso angesprochen sein, wie das allgemeine Ziel der Kollegschule, die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung. Das Ziel können die neuen Gruppierungsformen der Schüler unter dem Gesichtspunkt von sozialem Lernen im Unterricht sein, genauso wie unter dem Gesichtspunkt, "ob und in welcher Weise Studier- und Berufsfähigkeit gleichzeitig erlangt werden können" (vgl. KULTUSMINISTER NW 1972, S. 75 - vgl. auch die Auflistung möglicher Gegenstandsbereiche der Analyse der

Zielerreichung in GRUSCHKA 1976, S. 62-90). Neben den expliziten Zielen der Curriculumreform, die auf die Lernprozesse und Qualifikationen der Schüler "abzielen", gibt es nun auch vielerlei implizite Ziele: etwa die Optimierung bestehender Unterrichtsmaterialien und -formen oder die Sicherung der Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer, also die Einführung der Kooperation in Unterrichtsplanung durch die Unterrichtenden.

Im folgenden wollen wir uns auf die expliziten Ziele der Curriculumreform konzentrieren und diese in eine "Ordnung" zu bringen versuchen. Wir werden jedoch bei der "Einschätzung von Einschätzungen" (in erster Linie der betroffenen Lehrer) darauf achten, daß die Zielerreichung der Grundbildung nicht mit anderen Erfahrungen, etwa der Kooperationsbereitschaft der Lehrer untereinander so in Verbindung gebracht wird, daß eine fehlende Kooperationsbereitschaft gleichbedeutend ist mit der Unerreichbarkeit der sozialen Integration der Schüler in der Grundbildung. Gerade aber weil solche "Praxisbedingungen" der Unterrichtsrealisation auch auf den Lernerfolg oder -mißerfolg sich auswirken, sind sie zu beachten.

Sowohl für die Konstruktion bzw. die Rekonstruktion einer curricularen Planung als auch für die Bewertung der Zielerreichung ist es also zunächst notwendig, das beschlossene und gewünschte Ensemble von Zielen des Curriculums und deren gewünschte Wirkungsweise im Unterricht zu systematisieren. Versucht man nun, die in Texten zur sozialberuflichen Grundbildung vorkommenden Aspekte zu sammeln und zu systematisieren, so ist zunächst festzustellen, daß in den verschiedensten Planungspapieren mit unterschiedlichster Begriffsbildung unterschiedlichster Präzision unterschiedliche Maximen formuliert sind. Dies ist hier noch nicht kritisch zu vermerken, muß man doch davon ausgehen, daß der hier zu rekonstruierende Vorgang nicht die Implementation einer völlig abgeklärten Planung zum Gegenstand hat. Im Planungsprozeß selbst sind vielmehr erst die möglichen Ziele identifiziert, gewünschte Ziele beschlossen, nicht sozial anerkannte Ziele verworfen worden, weil sie etwa eine Überforderung der Planung bedeutet hätten. Man verfügte also zunächst nicht über eine abgeklärte Theorie der sozialberuflichen

Grundbildung, von der aus dann die konkreten Operationalisierungen sowohl der Kurskonstruktion als auch hier der Curriculumevaluation hätten erfolgen können. Die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene Rekonstruktion des Planungsverlaufes macht demgegenüber deutlich, daß der Planungsprozeß der sozialberuflichen Grundbildung selbst zunächst als Zielfindungsprozeß zu verstehen ist.

Für die hier vorzunehmende Rekonstruktion jedoch entsteht die Schwierigkeit, die Zielvariablen der Grundbildung eindeutig zu fixieren. In verschiedenen Texten wurden zunächst unterschiedlichste Maximen aufgestellt:

- Zunächst ist an das Strukturgitter zur sozialberuflichen Grundbildung mit seinen umfangreichen möglichen Themenkomplexen zu denken (vgl. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW 1975, S. 106ff; vgl. auch die Erläuterung des vorangegangenen Kapitels). Die Beschreibungen des Strukturgitters wären als allgemeine Lernzielformulierungen auszulegen. Da jedoch im Verlauf der konkreten Curriculumentwicklung den Lernzielkomplexen des Strukturgitters der Grundbildung keine allzu große Bedeutung zukam, können die im Strukturgitter aufgeführten Zielkomplexe hier unberücksichtigt bleiben.
- In einem Initiativtext für die Arbeitsgruppe Grundbildung (vgl. WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGSTUFE NW 1976), ist dann jedoch schon präzisiert formuliert worden, was Grundbildung im Schwerpunkt 15 zu leisten hat: Sensibilisierung des Schülers für unterschiedliche Sozialberufe, aktiver Kompetenzerwerb in einzelnen Bereichen, Erhöhung des Ausmaßes reflexiven Lernens (pädagogische Inhalte im pädagogischen Unterricht), Fähigkeit zur begründeten Berufswahl, Steigerung der Art und Zahl der gewählten Abschlüsse, rationales berufliches Verhalten fördern, Neugier stimulieren, Kooperationsbereitschaft der unterschiedlichen Sozialberufe vorbereiten u.ä.m.

Im Verlauf der Diskussion dieses Initiativpapiers (vor allem mit den Projektregionen) kamen noch weitere Maximen hinzu: So sollte die sozialberufliche Grundbildung einen Beitrag zur Ich-stabilen Persönlichkeit leisten, so daß die sozialberuflich Tätigen die eigenen Bedürfnisse mit der Berufsrolle in Verbindung bringen können, sie sollte darüber hinaus bereits aus der Perspektive sozialer Integration unterschiedlicher Schülergruppen herausgeplant werden.

- Eine relativ endgültige und für die Planung verbindliche Formulierung von Zielsetzungen wurde dann auf dem zweiten workshop zum Schwerpunkt vorgetragen und abgestimmt. Danach sollte die Grundbildung folgendes leisten: Einführung in die Akzentuierungen des Schwerpunktes (Erziehung/Ausbildung, Pflege/Therapie, Freizeit/Sport) Übersicht über die angesprochenen Berufsfelder des Schwerpunktes und deren Probleme, Sicherung der Berufswahlfähigkeit nach der sozialberuflichen Grundbildung, Wahrung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis im Curriculum durch schulischen Unterricht und Praktika, Eröffnung der Möglichkeiten, die zur Entwicklung einer Ich-stabilen Persönlichkeit führen, soziale Integration (vgl. HEURSEN/NAUL/GRUSCHKA 1977).

Mit diesem Katalog war nun erreicht, der sozialberuflichen Grundbildung sowohl für die Konstruktion von Kursen als auch für die Bewährungskontrolle eindeutige Funktionen zuzuweisen: Die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung sollten zum einen also so ausgelegt werden, daß der Schüler zum Beispiel einen Überblick über die Tätigkeitsfelder der Sozialberufe vermittelt bekommen würde; bei der Bewährungskontrolle würden zum anderen diejenigen Indikatoren des Curriculums zu benennen sein, die das Maß an "Eingeführtheit" in die Tätigkeitsfelder des Schwerpunktes für die Analyse der Zielerreichung faßbar machen sollten. Nun muß nicht besonders darauf hingewiesen werden, daß etwa das Ziel der "Neugier", das Ziel der Kooperationsbereitschaft oder das Ziel der 'sozialen Integration weiter zu operationalisieren war, damit sowohl für die Konstruktion als auch für die Bewährungskontrolle eindeutige Konsequenzen zu ziehen waren. In konstruktiver Hinsicht ist dieser Prozeß durch die Vorlage ausgeführter

Kurse zur sozialberuflichen Grundbildung abgeschlossen.
Für die Evaluation ist dies hier gesondert zu leisten.

Hierfür sind neben den Zielen der Grundbildung auch die Mittelentscheidungen zu identifizieren, die bei der Operationalisierung der Ziele herangezogen wurden. In erster Linie kommen hier natürlich die Unterrichtsempfehlungen in den Blick, also die Kurse selbst, aber nicht nur sie. Zwischen der Formulierung etwa des Zieles der sozialen Integration und dem Einsatz eines ganz konkreten Lerngegenstandes schieben sich eine Fülle von weiteren Entscheidungen, so daß die Auswahl eines Unterrichtsinhaltes auch von dem Gesichtspunkt verstanden werden kann, ein Lernarrangement zu schaffen, das bei Gymnasiasten wie bei Berufsschülern gleichermaßen Neugier wecken soll. Neugier wäre damit eine Mittelentscheidung und ein potentieller Indikator dafür, daß soziales Lernen möglich war.

Die Unterscheidung in Ziel und Mittel ist für die hier vorzunehmende Planung der Bewertung der Kurse konstitutiv:
Will man aus einer mangelnden Zielerreichung etwas lernen, so muß man sich gegenwärtig machen, ob die gewählten Maßnahmen ausreichend oder optimal waren, die Zielerreichung zu befördern.

Damit übernehmen wir ein Kategorienpaar, das in der Soziologie als grundlegendes Schema der Handlungstheorie ausgelegt ist (vgl. WEBER 1972; im weiteren Bezugsrahmen und kritisch dazu BÜßNER 1976, LUHMANN 1971 - siehe auch die Erläuterungen im Kapitel 9 dieser Arbeit) als auch in der empirischen Forschung, wo die Rede von den unabhängigen und den abhängigen Variablen sich auch als das Verhältnis der Ziele zu den Mitteln konzeptualisieren läßt (vgl. etwa ZETTERBERG 1967). Der Unterricht wird beobachtet und ausgewertet nach Maßgabe der Handlungen der Lehrenden und der Planer, die zum Curriculum geführt haben. Aus dem Unterrichtsprozeß werden Handlungskonsequenzen folgen, wie der Unterricht selbst als Handlungskonsequenz interpretiert wird.

Mit der Ausdifferenzierung der Grundkategorien der Evaluation in die Ziele und Mittel des Curriculums nehmen wir allerdings eine Fülle von methodologischen Schwierigkeiten, die auch zu empirischen werden können, in Kauf: denn einerseits ist die Trennung beider Begriffe eher analytischer Natur (vgl. FUCHS 1973, S. 775), weiter und gravierender kann behauptet werden, daß die rationale Wahl von Mitteln unter gesetzten Zielen weder den einzigen Weg darstellt, Handlungen "rational auszulegen" (LUHMANN) noch daß die Rationalität des Zweck-Mittel-Zusammenhangs selbst praktisch immer wirksam ist (vgl. BUBNER 1976, S. 16ff). Auch der Ziel-Mittel-Findungsprozeß in der sozialberuflichen Grundbildung kann nicht die von Weber idealtypisch gemeinte Rationalität der Wahl von Mitteln unter gesetzten Zielen beanspruchen. Es soll jedoch gleich versucht werden, an den spezifischen Funktionen der Evaluation die Wahl eines solchen heuristischen Ordnungsgesichtspunktes zu rechtfertigen. Wir werden dafür in diesem Kapitel noch keine eindeutige Definition der Ziele und Mittel liefern können, da bis auf die allgemeinen Bestimmungen sich die Definition nur pragmatisch, d.h. im konkreten Anwendungskontext des Kurses ergibt. Deswegen wird im nächsten Kapitel versucht werden, die ausgewiesenen Ziele und Mittel anhand des konkret geplanten Unterrichtskonzeptes zu illustrieren und damit indikatorisch auszulegen.

3.2 Zwei Ordnungsgesichtspunkte für Ziel-Mittel-Entscheidungen

Bei der evaluativen Vorbereitung lassen sich nun für die Systematisierung von Zielen und Mitteln der sozialberuflichen Grundbildung zwei Einstiege denken:

- Entweder man systematisiert die Variablen vom Gesichtspunkt des gewünschten Schülerverhaltens her. Geht man davon aus, so lassen sich alle Zielbestimmungen der sozialberuflichen Grundbildung des Schwerpunktes 15 danach unterscheiden, ob sie etwa kognitive und affektive Kompetenzen und Dispositionen des Lernenden beschreiben oder ob sie auf einer mikro- oder makro-didaktischen Ebene Organisationsentscheidungen zur Realisation der Kurse an-

sprechen. (So kann etwa das Ziel der sozialen Integration als Organisationsentscheidung interpretiert werden.) Eine solche Systematisierung soll begrifflich als Verhaltens-evaluation in der sozialberuflichen Grundbildung gefaßt werden.

- Demgegenüber ließe sich das Knäuel der Ziele und Mittel der sozialberuflichen Grundbildung auch dahingehend aufnehmen, diejenigen Entscheidungsebenen zu differenzieren, die zur konkreten Unterrichtsgestaltung der sozialberuflichen Grundbildung geführt haben, also die Entscheidungslücken zwischen der Setzung allgemeiner Ziele und der Entscheidung über konkreten Unterricht zu füllen. Eine solche Systematisierung wollen wir im folgenden in der Unterscheidung von sechs Entscheidungsebenen unternehmen. Die Rekonstruktion des Entscheidungsstranges von der Setzung allgemeiner Ziele bis zur Definition ganz konkreter Mitteleinsätze im konkreten Unterricht kann als Entscheidungs-evaluation begrifflich bestimmt werden.

Beide Formen der Ordnung von Zielen und Mitteln sind idealtypisch, d.h. sie bilden nicht im einzelnen präzise das Schülerverhalten oder das Entscheidungsverhalten ab. Sie sind unterstellte Modelle rationalen Schülerverhaltens und rationalen Entscheidungsverhaltens.

Während die letzte Form der Ordnung von Zielen und Mitteln den Entscheidungsprozeß rekonstruiert, der zur sozialberuflichen Grundbildung führt, geht die erste Form der Konzeptualisierung vom Gewünschten, im Unterrichtsverhalten anvisierten Resultat der Grundbildung aus. Hierbei muß festgestellt werden, daß beide Formen der Variablenkonstruktion begrifflich nicht ganz voneinander zu unterscheiden sind: Alle Variablen auf der Ebene des Entscheidungsprozesses lassen sich auch als Verhaltenserwartungen an den Lerner systematisieren. So ist etwa der Erwerb von fachlicher, gesellschaftlicher und humaner Kompetenz einerseits als allgemeine Leitlinie für die Curriculumentwicklung bestimmbar (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II 1976), andererseits läßt sich dieses Ziel auch als Lernzielformulierung

in unterschiedlichen Konkretisierungsgraden darstellen. Eine solche Lernzielformulierung kann dann die gewünschten Dispositionen auf der Individualebene des Lerners beschreiben.

Entlang der Ziele und Mittel der Grundbildung wollen wir also im folgenden zwei Anläufe zu einer idealtypischen Rekonstruktion der Entscheidungsverläufe entwerfen: Eine Rekonstruktion, die den Gesichtspunkten der Planung entliehen ist (ein prozeßgebundenes Hierarchiemodell der Entscheidungen) und eine, die auf die Messung des Schülerverhaltens abzielt (ein verhaltenstheoretisch orientiertes System von Zwecken und Mitteln). Die idealtypische Rekonstruktion der beiden Versuche rechtfertigt sich im Gegensatz zu der im vergangenen Kapitel beschriebenen Realanalyse des Verlaufes daher, daß in beiden Modellen aus der Sicht einer evaluativen Bewertung des Unterrichts rationale Kriterien entwickelt werden müssen, die von einer vorerst gereinigten Theorie der sozialberuflichen Grundbildung in Begriffen von Zweck-Mittel-Entscheidungen ausgeht. Dies ist insofern sinnvoll, als behauptet werden kann, daß allein eine nachvollziehbare Theorie der Entscheidungen der sozialberuflichen Grundbildung die Überprüfungsfähigkeit dieser selbst gewährleistet. Eine beliebige Aufnahme mehr oder weniger begründeter und unterschiedlichster Ziele, Mittel und Praxisbedingungen könnte keine rationale Auseinandersetzung um die Güte des Curriculums sicherstellen.

3.2.1 Ordnung der Ziele und Mittel in einem entscheidungsorientierten Hierarchiemodell

Die Evaluation des Entscheidungsprozesses und des Schülerverhaltens erweist sich für die Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung als komplementär. Der Prozeß ist daraufhin zu befragen, wie gut er ein Produkt ausgelegt und formuliert hat, das Produkt ist danach zu befragen, ob es die Ergebnisse des Prozesses richtig aufgenommen hat. Kommt es zwischen beiden Ebenen zu Friktionen, was in unserem Falle sicherlich oft geschehen wird, lassen sich diese jeweils in konkreten Unterrichtsentscheidungen

und -verläufen sowie Planungskriterien und -entscheidungen miteinander vermitteln. Wenn etwa ein ganz konkretes Ziel (z.B. die Berufswahlförderung) durch die Messung der Resultate des Unterrichts nicht im ausreichendem Maße identifizierbar scheint, gibt die Systematisierung der verschiedenen Entscheidungskriterien bzw. -ebenen an, an welchem Punkt vermutlich die Planer eine falsche (vielleicht zu anspruchsvolle) Entscheidung gefällt haben. Eine solche eindeutige Zuweisung defizitären Lernens in den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung an konkret gefällte Entscheidungen der Planer verhindert darüber hinaus, daß voreilig der Eindruck entsteht, das ganze Konzept der sozialberuflichen Grundbildung sei falsch geplant. In der Unterscheidung wird vielmehr möglich gemacht, Defiziten im Curriculum eindeutig Entscheidungsprozesse zuzuordnen. Wenn wir also in der Bewertung der Kurse eine Lehrereinschätzung einzuordnen haben, daß etwa die gesamte Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht möglich ist, können wir mit einem hierarchischen Modell der Entscheidungen präziser fragen, worin der Indikator für ein solch vernichtendes Urteil liegt. Wenn sich dann herausstellt, daß z.B. konkrete Lerngruppierung eines Kurses und die Auslegung eines auf Neugier abzielenden Lernarrangement ungeeignete Texte benutzte, dann ist nicht sofort die gesamte Reform schuldig gesprochen, sondern die Ebenen angesprochen, auf denen falsche Entscheidungen getroffen worden sind. Gelänge dieses, bliebe Evaluation nicht sprachlos gegenüber attestierten Defiziten, man könnte versuchen, den Punkt ausfindig zu machen, der eine Verbesserung der Kurse bewirken kann.

Für den im folgenden skizzierten Versuch eines umfangslogisch ansetzenden Hierarchiemodells der Entscheidungen ist nicht von allzu großer Relevanz, daß der Entscheidungsprozeß der sozialberuflichen Grundbildung faktisch erst durch die dargestellte Systematisierung (nachgängig) rationalisiert worden ist, nicht also "deduktiv" tatsächlich eindeutig in der Abarbeitung der verschiedenen Ebenen entschieden worden ist. Die Entscheidungsebenen geben ideal-

typisch an, wie die Betroffenen aus allgemeinen die notwendig konkreteren Entscheidungen zu fällen hatten. Natürlich ist das folgende Schema der Entscheidung von allgemeinen hin zu ganz konkreten Entscheidungen deduktiv in dem Sinne, daß es jeweils gute Begründungen geben muß, etwa aus dem Ziel der sozialen Integration der Schüler für die Herstellung eines adäquaten Lernarrangements Neugier und Empathie fördernde Maßnahmen zu treffen, und daß diese Begründungen gegeben werden können. Die Deduktion ist jedoch idealtypisch insofern, als sich in den Köpfen der Planer wie der Lehrer die unterschiedlichen Entscheidungsebenen nicht eindeutig voneinander trennen und isolieren lassen; man hat also immer mehrere Dinge gleichzeitig zu beachten. Darüber hinaus sind die jeweiligen Entscheidungen der Planer und Realisatoren hypothetisch in dem Sinne, daß erst einmal überprüft werden muß, ob die jeweils konkreteren Entscheidungen eine sinnvolle und adäquate Einlösung der allgemeineren Forderungen darstellen. Damit ist das im folgenden aufgestellte Hierarchiemodell weder ein Anwendungsfall logischer Deduktion (vgl. dazu in der Curriculumforschung MEYER 1971 und 1972) - es folgt also nicht mit Ausschließlichkeit A aus B - noch wird unterschlagen, daß bei der Wahl der jeweiligen Entscheidungen unterschiedlichste Rahmenbedingungen (etwa politische Interessen) eine gewichtige Rolle spielen (vgl. BLANKERTZ 1975, S. 18ff). Durch Evaluation soll also ein bereits getroffener Entscheidungsrahmen rationalisiert werden, die Evaluation selbst soll durch eine kontrafaktisch unterstellte Entscheidungskette intersubjektiv herstellbar und überprüfbar werden.

Eine solche, gerade auch mit den Lehrern in den Projektregionen vorzunehmende Aushandlung über die Wirkungsweise der sozialberuflichen Grundbildung macht es hierfür jedoch in jedem Falle erforderlich, daß die Begriffe und Ebenen der Entscheidungsevaluation in Begriffen der Verhaltensevaluation und ihren Kriterien transparent eingeführt werden. Hierzu ist es notwendig, eine Ausdifferenzierung von Zielvariablen und Mittelvariablen hin zu Indikatoren vorzunehmen (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4

dieser Arbeit).

Nun jedoch zum Entscheidungs-Modell: Wenn wir uns an das vorangegangene Phasenschema zur Entwicklung der sozialberuflichen Grundbildung erinnern, so lassen sich die dort beschriebenen Entscheidungen auch in hierarchischer Form aufführen. Die Entwicklungsarbeit der sozialberuflichen Grundbildung ging von allgemeinen Prinzipien aus und wurde bis zum Unterricht immer konkreter. Auf den jeweiligen Entscheidungsebenen waren die vorher getroffenen Entscheidungen immer mit eingeschlossen, so daß bei der jeweils immer konkreter werdenden Bestimmung von Mitteln auch Entscheidungen als Mittelentscheidungen bereits eingehen. Konkret: Ausgehend von den allgemeinsten Funktionsbestimmungen der Kollegschule (die horizontale und vertikale Mobilität von Schülern zu gewährleisten, so daß im elaborierten Fall die Studierfähigkeit mit der beruflichen Qualifikation zusammenfällt) läßt sich die Entscheidungshierarchie folgendermaßen beschreiben:

- Ebene I: Didaktisch akzentuierte Systemkriterien

Zunächst einmal können die allgemeindidaktischen Zielsetzungen des Kollegschulversuchs paraphrasiert werden. Wenn man das zugrunde gelegte Planungskonzept (KULTUSMINISTERIUM NW 1972) dahingehend interpretiert, kommt man etwa zu folgenden allgemeinsten Formulierungen: "Die Curriculumentwicklungsgruppen mögen ihre Produkte so planen, daß über sie berufliche und allgemeine Qualifikationen vermittelt werden können, daß sie sowohl berufs- als auch studienrelevant sind (das Systemkriterium der Kollegschule: Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik)" (vgl. KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II 1976, S. A 18ff). Dieses erste Systemkriterium läßt sich weiter auslegen: "Die Curriculumentwicklungsgruppen planen ihre Projekte so, daß sie Hypothesen über die Verwertbarkeit von Qualifikationen und die Möglichkeit des Erwerbs von fachlichen, humanen und gesellschaftlich-politischen Kompetenzen genügen

können (das Systemkriterium Qualifikation und Kompetenz - vgl. KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II 1976, S. A 10ff). Hiermit sind jeweils mehr dialektische Beschreibungen gemeint, die das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlich geforderten und individuell zugebilligten Reformen meint. Die eine Beschreibung ist mehr auf das Zielsystem der Ausbildung (Beruf oder Studium), die andere Beschreibung mehr auf das Verhältnis von Individuum und gesellschaftlich vorgetragenen Qualifikationserwartungen ausgelegt.

Als drittes didaktisch akzentuiertes Kriterium der Kollegscheule wäre zu nennen: "Die Curriculumentwicklungsgruppen mögen ihre Projekte so planen, daß mit den Maßnahmen zur Gruppierung der Schüler zugleich die Prozesse sozial-integrativen Lernens aktualisiert werden können (das Systemkriterium Differenzierung und soziales Lernen - vgl. KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II, S. A 30ff). Wenn man so will, handelt es sich bei den drei didaktisch akzentuierten Systemkriterien der Kollegscheule um die generellen Leitlinien oder Maximen des Versuches. Wie sollen diese eingelöst werden? ($E^I \longrightarrow E^{II}$)

- Ebene II: Organisatorisch akzentuierte Systemkriterien der Kollegscheule

Als erste Mittelebene, die die allgemeinen, didaktisch formulierten Systemkriterien organisatorisch aufnehmen, lassen sich die beiden weiteren Systemkriterien des Konzeptes praxisnaher Curriculumentwicklung in der Kollegscheule benennen: Die didaktisch formulierten Systemkriterien sind über die Lernbereiche der Kollegscheule (Schwerpunktprofil, obligatorischer Lernbereich, Wahlbereich - vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972) auf der makrodidaktischen Ebene und das Systemkriterium Polyvalenz der Kurse und Äquivalenz der Kurse auf der mehr mikrodidaktischen Ebene zu realisieren. Den Lernbereichen in der Kollegscheule werden verschiedene Funktionen zugewiesen, die man etwa folgendermaßen prononcieren könnte: Das Schwerpunktprofil soll stärker der fachlichen, der

obligatorische Lernbereich stärker den gesellschaftlich-politischen und der Wahlbereich stärker den humanen zusätzlichen Qualifikationen und Kompetenzen dienen (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1976, S. 277ff). In der Formulierung von Lernbereichen liegt also auch eine Operationalisierung (Mittleinsatzbestimmung) der didaktischen Postulate vor. So stellt sich die generelle Forderung, Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik miteinander zu verbinden; in den drei Lernbereichen unterschiedlich: Im Schwerpunktprofil ist es die Probe auf das Exempel, die Abschlüsse miteinander zu verbinden, während im obligatorischen Lernbereich (Gesellschaftslehre, Deutsch, Religionslehre) der Abschlusaspekt gegenüber der sozialen Integration zurücktritt. Andererseits zeichnet Polyvalenz und Äquivalenz die Organisierbarkeit der didaktischen Systemkriterien auf der Ebene der Kurse an: Als Instrument der unterschiedlich weit faßbaren Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in unterschiedlichen Profilen und Lernbereichen dient im Endeffekt der Kurs. Der Kurs kann polyvalent (d.h. für mehrere Bildungsgänge gleichzeitig anrechenbar) und er kann äquivalent (als Wahlangebot innerhalb von Bildungsgängen) angeboten werden. Als evaluative Frage bietet sich also an zu überprüfen, ob die allgemeinen Prinzipien der Kollegschole (die didaktisch akzentuierten Systemkriterien) durch die organisatorisch akzentuierten Kriterien eine adäquate Operationalisierung erhalten haben. So kann es z.B. sein, daß Schwierigkeiten bei der Integration auftreten, da die Disjunktion der drei Lernbereiche der Kollegschole nicht so ohne weiteres möglich ist. Dieser Fall würde etwa eintreten, wenn substantielle Beiträge zur beruflichen Qualifikation so im obligatorischen Lernbereich sicherzustellen sind, daß dieser in den Konflikt mit der eigenen Zielsetzung nach sozialer Integration gerät.

Wie ist nun versucht worden, aus den allgemeinen Systemkriterien der Kollegschole Konsequenzen für die sozial-berufliche Grundbildung zu ziehen? ($E^I + E^{II} \rightarrow E^{III}$)

- Ebene III: Allgemeine Zielsetzungen der Grundbildung
- Sozialibilisierung für den Beruf

Eines unter mehreren Mitteln oder ein Ort zur Realisierung der ersten Ziel-Mittel-Relation kann in der Grundbildung des Schwerpunktes 15: Erziehung und Soziales identifiziert werden: Die allgemeinen Zielsetzungen der sozialberuflichen Grundbildung sind hier eben schon einmal genannt worden, sie gelten auch in diesem Zusammenhang: Einführung in die Akzentuierungen des Schwerpunktes, Übersicht über die Berufsfelder und deren Probleme, Sicherung der Berufswahlfähigkeit, Wahrung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis, Öffnung der Möglichkeiten, die zur Entwicklung einer Ich-stabilen Persönlichkeit führen, soziale Integration. Die benannten allgemeinen Funktionen der sozialberuflichen Grundbildung lassen sich sowohl als Ziele als auch als Mittel ausweisen: Sie formulieren den Standard der sozialberuflichen Grundbildung, sie lassen sich aber auch als Mittel angeben für die Erreichung des Systemkriteriums der Kollegscheule im allgemeinen (siehe oben). Für den eingeschränkten Blickwinkel der Grundbildung des Schwerpunktes sind sie jedoch zunächst als die allgemeinen Zielgrößen bei der Auslegung des Curriculums anzusehen. Durch welche Kriterien des Lernarrangements (Mittel) können nun die bisher genannten Zielsetzungen eingelöst werden?

$$(E^I + E^{II} + E^{III} \longrightarrow E^{IV})$$

- Ebene IV: Maximen des Lernarrangements der Grundbildung

Für die allgemeinen Zielsetzungen des Curriculums der sozialberuflichen Grundbildung lassen sich wiederum mindestens folgende Merkmalskomplexe ausweisen, die als Mittel für die Zielerreichung der Ziele der Grundbildung fungieren können. Hierbei fasse ich die mehr inhaltlichen und mehr organisatorischen Mittelkomplexe zusammen: Zum einen besteht die Hoffnung, durch die jeweilige Annäherung des aktiven Kompetenzerwerbs für Sozialberufe an die Situation des reflexiven Lernens im Unterricht (pädagogische Inhalte im Medium der Pädagogik) und umgekehrt

die eben benannten Ziele zu realisieren. Aktiver Kompetenzerwerb in der Grundbildung erscheint vor allem nötig für jene Schwerpunktprofile, die bisher ausschließlich wissenschaftsorientiert waren, reflexives Lernen scheint für die Berufswahlförderung etc. notwendig in den Schwerpunktprofilen, die bisher bereits von Anfang an auf die berufliche Praxis ausgerichtet waren, ohne daß das reflexive Moment der Ausbildung ausreichend berücksichtigt wurde.

Darüber hinaus lassen sich zwei weitere Mitteleinsätze bezeichnen: Es wird von der Hypothese ausgegangen, daß gemischte Lerngruppen die soziale und curriculare Integration in der Grundbildung des Schwerpunktes 15 in einer Art und Weise fördern, daß auch zur Abklärung der Berufswahl ein Beitrag geleistet wird. Dieser Beitrag liegt in der wechselseitigen Konfrontation unterschiedlicher sozialberuflicher Tätigkeitsfelder und der Erwartungen der Schüler an diese. Die Forderung nach sozialer Integration läßt sich schließlich damit begründen, daß die Erfahrungen der jeweilig anderen Berufsfelder und damit Berufssituationen eine sensibilisierende Wirkung bei der endgültigen Berufswahl haben dürfte. Für die Erreichung der allgemeinen Ziele der Grundbildung soll es also - so die Hypothese der Planer - zu einem Lernarrangement kommen, welches durch aktiven Kompetenzerwerb, reflexives Lernen, gemischte Lerngruppen und Kooperationsfähigkeit durch das gegenseitige Durchdringen der Berufsfelder gekennzeichnet ist.

Damit ist jedoch das Spektrum der didaktischen Maximen nicht erschöpft. Es lassen sich folgende Ergänzungen bestimmen: Um etwa reflexives Lernen zu ermöglichen, dürfte es gleichzeitig notwendig sein, ein didaktisches Arrangement herbeizuführen, welches "reflexives Lernen" soweit näher bestimmt, daß es in einer Inhaltsauslegung des Kurses organisierbar wird. Hier ist an jene Disposition und kognitiven Strukturierungen zu erinnern, die die bisher genannten Programmpunkte allererst im Unterricht fruchtbar machen läßt. Während die eben benannten Be-

stimmungen curriculare Leitlinien formulieren, sind die folgenden stärker aus Verhaltensdispositionen des Lerners heraus bestimmt: Neugier für Aufgabenstellungen der Sozialberufe ist deswegen anzustreben, damit der spätere Beruf dem Tätigen gegenüber nicht indifferent oder gar erschreckend erscheint, Empathie als Verhalten den Adressaten gegenüber wird notwendig, damit bereits im schulischen Curriculum das spezifische Interaktionsverhältnis zum Klienten deutlich wird. Der Mut zur Artikulation und Reflexion eigener Bedürfnisse muß geweckt werden, damit der später beruflich Tätige erkennt, daß der Beruf nicht nur durch Objekte, sondern auch durch sein eigenes Handeln bestimmt wird und schließlich ist die Kommunikationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen sicherzustellen, damit das zentrale Medium des Sozialberufs in seinen Möglichkeiten, Friktionen und Funktionen erkannt wird. Diese vier Merkmale stellen also sowohl Verhaltenserwartungen an den Schüler dar, damit dieser auf eine berufliche Tätigkeit vorbereitet wird, damit bedeuten sie jedoch auch Leitlinien für die Strukturierung konkreter Unterrichtssituationen und -materialien. . Zwar lassen sich die aufgeführten Merkmalskomplexe der didaktischen Maximen weiter differenzieren, es läßt sich jedoch die These aufstellen, daß mit diesen Kriterien in etwa das Spektrum der Dispositionen abgesteckt ist, das für sozialberuflich Tätige im Rahmen einer schulischen Propädeutik zu erstreben ist. Wie lassen sich nun diese didaktischen Maximen (Ziele) weiter in der sozialberuflichen Grundbildung organisieren?
(E^I + E^{II} + E^{III} + E^{IV} —→ E^V)

- Ebene V: Lernziel- und Lerninhaltsentscheidungen der vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung

Erst auf dieser fünften Ebene würde ich die Ziel- oder Mittelgröße der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung selbst annehmen. Hierbei verstehe ich unter den Kursen zunächst die Curricula auf der Ebene der Inhaltsentscheidungen. Als Inhaltsentscheidungen wären jene Ebenen der Lehrpla-

nungskriterien (vgl. KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II S. 4), die als Lernzielgrößen oder Lerninhaltskomplexe gefaßt worden sind (die diesbezüglichen^{Inhalte} werden in diesem Text nicht gesondert aufgelistet, hier wäre eine allzu ermüdende Auflistung gefordert; ich verweise auf die Kurse zur sozialberuflichen Grundbildung: GRUSCHKA et.al. 1977, SCHLAAK et.al. 1977, NAUL et.al. 1977, BIRKMANN et.al. 1977). Bei der Endredaktion der vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung im Rahmen der Konkretisierung der Kurse bis hin zur Unterrichtsvorbereitung wurde eine Überprüfung vorgenommen, ob die konkreten Inhaltsentscheidungen der Kurse das abgesteckte Spektrum der Funktionen und Ziele der Grundbildung erfüllt. Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß hier ein außerordentlich weites Feld kontingenter Entscheidungen denkbar ist. Die bis zur Ebene IV genannten Ziele des Curriculums lassen vielfältige Operationalisierungen auf der Ebene der Inhalte noch zu. Insofern ist eine evaluative Rückfrage, ob die konkreten Inhaltsentscheidungen der Kurse eine adäquate Erfüllung der Funktionen der Grundbildung bedeuten kann, darauf angewiesen, daß unterschiedliche Modellvarianten die empirische Basis erweitern. An einem Beispiel: Die Sicherung der Kommunikationsfähigkeit, kann durch die theoretische, teilweise exemplarisch angesprochene Funktion der Sprache zunächst genauso angestrebt werden wie durch ein gezieltes Sprachtraining. Ein aktives Sprachtraining jedoch wiederum kann mit unterschiedlichsten Konzeptualisierungen (pragmatische Gesprächsführungen bis hin zur psychotherapeutischen Gesprächstherapie (WATZLAWICK bis ROGERS)) erfolgen. Bei der Überlegung, ob die Inhalte der Grundbildung die richtige Operationalisierung zu den Zielen der Grundbildung darstellen, wird es vermutlich deswegen mehr darauf ankommen, eine vergleichende Aussage über die unterschiedliche Wirkungsweise unterschiedlicher Modellvarianten in den Kursen zu fällen. Mit der Ebene der Inhalte jedoch ist die Unterrichtsplanung der Grundbildung noch nicht abgeschlossen. Welche Organi-

sationsentscheidungen (Mittel) sind also notwendig, um die Lernziele der Grundbildungskurse einzulösen?

$$(E^I + E^{II} + E^{III} + E^{IV} + E^V \longrightarrow E^{VI})$$

- Ebene VI: Lernorganisations- und Lernevaluationsentscheidungen der Kurse der Grundbildung

Endlich können wir zur letzten Ebene eines Ziel- bzw. Mitteleinsatzes kommen, nämlich zur Ebene der Lernorganisation der Kurse selbst. Unabhängig vom didaktisch diskutierten Implikationszusammenhang von Inhalten und Methoden (vgl. BLANKERTZ 1975, MENCK und KLAFKI 1976a und b), also der Diskussion der Interdependenzbeziehungen zwischen Lernorganisations^{und-}inhaltsstruktur, läßt sich doch einigermaßen sicher behaupten, daß die Formen der Leistungsmessung, die Formen der Kursdidaktik, die Formen der Lernorganisation in Differenzierungsmodellen (Niveau versus Neigung) stärker instrumentellen Charakter besitzen. Zwar wissen wir inzwischen vieles über den "heimlichen Lehrplan" (vgl. ZINNECKER 1975), und es wird natürlich auch bei der Bewährungskontrolle darauf ankommen, die Wirkungsweise unserer Organisationsentscheidungen zu prüfen, innerhalb des Hierarchisierungsversuches von Ziel-Mittel-Entscheidungen jedoch läßt sich der Komplex der Lernorganisationsentscheidungen als Mitteleinsatz verstehen, während diesen die Setzung von Zielen der Kurse übergeordnet ist.

Genauso wie bezüglich der Konkretisierung der Kursziele sollen hier nicht die konkreten organisatorischen Entscheidungen des Unterrichtes aufgelistet werden. Wichtig hier zu betonen ist nur: Es wird keine Differenzierung nach Niveau in den vier Kursen geben, Theorie und Praxis werden sich abwechseln durch die Einführung von Praktikumsphasen mit Erkundungsaufträgen, Propädeutik in unterschiedliche Arbeitsweisen (Arbeit in Kleingruppen, Protokolle, Referate, Praktikumsberichte etc.) und die Diagnose von Lerndefiziten und -potentialen steht im Vordergrund vor selektiver Leistungsmessung.

Damit haben wir das Entscheidungsspektrum der Ziele und Mittel der sozialberuflichen Grundbildung in einer hierarchischen Struktur rekonstruiert.

Schema: Entscheidungshierarchie zu Zielen und Mitteln
der sozialberuflichen Grundbildung

ZIELE

Ebene I: didaktisch akzentuierte Systemkriterien (Wissenschaftspädagogik u. Berufspragmatik, Qualifikationen u. Kompetenzen, Integration u. soziales Lernen)

Ebene I u. II: didaktisch u. organisatorisch akzentuierte Systemkriterien

Ebene I u. II u. III: allgemeine Zielsetzung der Grundbildung unter Berücksichtigung der Systemkriterien der Kollegschele

Ebene I bis IV: Systemkriterien in der Kollegschele, Zielsetzung der Grundbildung, Kriterien des Lernarrangements

Ebenen I bis V: die Konsequenz der Lernziel- u. Lerninhaltsentscheidungen der sozialberuflichen Grundbildung

MITTEL

Ebene II: organisatorisch akzentuierte Systemkriterien (Lernbereiche, Äquivalenz u. Polyvalenz von Kursen)

Ebene III: allgemeine Zielsetzung der Grundbildung - Sozialisierung für den Beruf -

Ebene IV: didaktische Maximen der Grundbildung (Kriterien des Lernarrangements) reflexives Lernen, Neugier, Empathie

Ebene V: Lernziel- u. Lerninhaltsentscheidungen der vier Kurse der Grundbildung

Ebene VI: Lernorganisations- u. Lernevaluationsentscheidungen der Kurse der Grundbildung

→ Planungsschritte: Wenn ich x will, was muß ich tun, um x zu erreichen ?

← Prüffragen der Evaluation: wenn x defizitär eingelöst ist (oder auch gut realisiert ist), liegt es an Ebene V, IV, III, II, I ?

Die damit vorgenommene Rekonstruktion des Planungsprozesses ist nun für die Zwecke der Evaluation weiter zu interpretieren: bezieht man das Gesagte auf die Aufstellung von Modellen zur Wirkung des geplanten Unterrichts bezogen auf das angestrebte Schülerverhalten, so läßt sich die These aufstellen, daß mit der Differenzierung ^{von} sechs Entscheidungsebenen implizit auch ein Wirkungsmodell für den Unterricht beschrieben worden ist, welches unter der vorläufigen Außerachtnahme der konkreten Rahmenbedingungen der Unterrichtswirklichkeit die Ziele des Curriculums aufnimmt. Es ist mit dem Hierarchie-Modell ein komplexer Satz von 'wenn - dann - Hypothesen' aufgestellt worden. Andererseits ist durch die Ausdifferenzierung der sechs Entscheidungsebenen nichts anderes getan worden als die Aufstellung einer Problemoperationalisierung des gesamten didaktischen Programms der sozialberuflichen Grundbildung. Der Vorteil einer solchen Systematik gegenüber Wirkungsmodellen im Anschluß an das verhaltenstheoretische Paradigma der Soziologie (vgl. Opp/Schmidt 1976) liegt vermutlich darin, daß die aufgestellten Ziele und Mittel einer Ebene der jeweils konkreteren eindeutig korrespondieren; dies wäre bei einer "Gleichberechtigung" von Zielen und Mitteln nicht der Fall, denn alle hier aufgestellten Variablen wären unabhängig von ihrem Abstraktionsgrad und ihrer Entscheidungsrelevanz jeweils entweder den Zielen oder den Mitteln zuzuordnen. Statt dessen leistet das Hierarchiemodell eine verbindliche Interpretation der konkreten Entscheidungen nach Maßgabe übergeordneter Maximen. Zumindest kann für die Evaluation als Hypothese formuliert werden, daß die jeweils konkretere Ebene eine Einlösung der Imperative der jeweils oben liegenden Ebene bedeutet.

Nun kann freilich nicht behauptet werden, daß die Entscheidungsvariablen auf den sechs Ebenen selbst so disjunkt sind, daß bei einem auftauchenden Lerndefizit eindeutig und nur eine der ausdifferenzierten Ebenen angesprochen ist. Bei der evaluativen Rückverfolgung der Auswirkungen defizitärer Lernkonstellationen auf die zugrundeliegenden Entscheidungen kann es deshalb dazu kommen, daß mehrere Entscheidungen gleichzeitig falsch getroffen worden sind, bzw. daß eine falsche Ent-

scheidung eine andere nach sich zog. An einem Beispiel: Die fehlende Motiviertheit eines Teils der Schüler einer Problemstellung des Kurses gegenüber kann sowohl ein Indikator für eine falsche Gruppierungsmaßnahme im Kurs sein, sie kann aber auch Resultat eines falsch gewählten Inhaltes, einer nicht präzise genug ausgelegten Disposition des Lerners, einer unglücklichen Interpretation des Gebots zur Einführung in die Tätigkeitsfelder, ja auch eine falsche Festlegung der Polyvalenzmarke der Inhalte der Grundbildung bedeuten. Damit wären Entscheidungen auf den Ebenen II bis VI angesprochen. Auch wenn ein solcher Fall für eine gehaltvolle Interpretation ein höheres Maß an Verweisungsleistungen notwendig macht, kann es doch hierdurch gelingen, eine differenzierte Bewertung von Lernschwierigkeiten herbeizuführen. Wichtig für eine konsequenzenreiche Evaluation in dieser Hinsicht ist dies jedoch, als die kritische Überprüfung getroffener Entscheidungen die alternative Wahl von Entscheidungskriterien möglich macht. Dies bedeutet, daß das vorgeschlagene Verfahren nur dann voll angewandt werden kann, wenn auf der Ebene der Unterrichtsplanung ein ausreichendes Maß an didaktischer Variabilität sichergestellt wird.

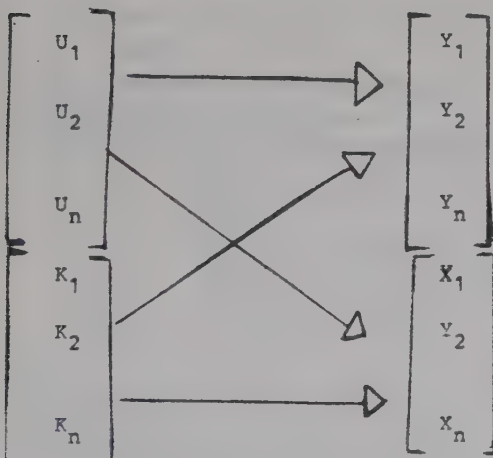
Bei der Formulierung von Bewertungsbögen zu den Curricula der sozialberuflichen Grundbildung soll also auf diese Hypothesenhierarchie zurückgegriffen werden. Dabei werden wir bei der Analyse der Zielerreichung die Realisation des Prinzips der Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung auf verschiedenen Abstraktionsebenen zu erfragen haben. Das aufgestellte deduktive Entscheidungsschema läßt sich also evaluativ induktiv interpretieren.

Zur vorgelegten Operationalisierung und Ordnung der Ziele und Mittel des Curriculums soll im folgenden die nicht gewählte Alternative eines Ziel-Mittel-Schemas im Anschluß an die verhaltenstheoretische Soziologie selbstkritisch vorgestellt werden.

3.2.2 Idealtypische Rekonstruktion der Ziele und Mittel des Curriculums und seiner Evaluation in der Form nomologischer Wirkungsmodelle.

Eine stärker verhaltenstheoretisch ausgelegte Evaluation der Zielerreichung der sozialberuflichen Grundbildung (vgl. die allgemeine Diskussion dieses Paradigmas in Gruschka 1976, Seite 28 ff.) geht in erster Linie vom zu erwartenden und zu interpretierenden Schülerverhalten aus. Zunächst würde ein solches Vorgehen folgende Arbeitsschritte beinhalten:

- zunächst wird das Ensemble der auffindbaren Zielvariablen zusammengestellt: man würde also alle expliziten Ziele der sozialberuflichen Grundbildung auflisten.
- Sodann wird man die Maßnahmen (Mittel) definieren und zusammenstellen, die zur Realisierung der Ziele herangezogen werden.
- In einem dritten Schritt müssen aufgrund theoretischer Vorüberlegungen mögliche Nebenwirkungen herausgearbeitet werden. Da Zielerreichung nicht nur in Abhängigkeit zum Mitteleinsatz steht, sondern vielfach intervenierende Variablen eine Rolle spielen können, sind diese für die Bewertung des Ziel-Mittel-Einsatzes heranzuziehen. Schließlich überlege ich, welche Kontrollvariablen mit hinzugezogen werden können (vgl. Schmidt 1976, Seite 3). Grob vereinfacht ergebe sich folgendes Schema.
Schema: Allgemeines Modell der Evaluation



Wobei $U_1 \dots U_n$ = unabhängige Variablen (durchgeführte Maßnahmen/Mittel)

$K_1 \dots K_n$ = Kontrollvariablen

$Y_1 \dots Y_n$ = Zielvariablen

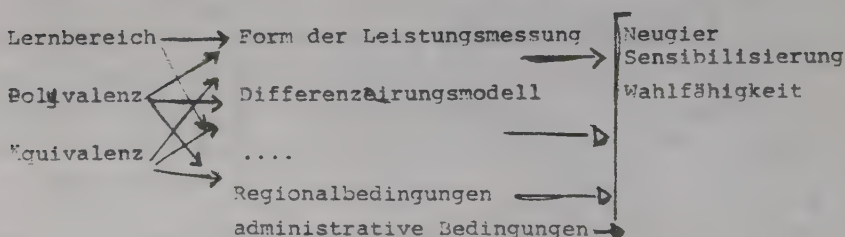
$X_1 \dots X_n$ = Nebenwirkungen

Bevor nun eine Entscheidung über die Population, den Untersuchungszeitraum, den Ort etc. erfolgt, ist das gesammelte theoretische Vormaterial zu Zielen, Mitteln und Nebenwirkungen in der Form eines theoretischen Modells, das heißt in der Form eines Wirkungsmodells zu formulieren. Eine verhaltenstheoretisch orientierte Evaluation antizipiert also den Lernerfolg in der Form der Wirkungen eines Modells von Maßnahmen zur Zielerreichung der Grundbildung.

Will man ein solches Wirkungsmodell nicht durch allzuvielen Interdependenz- und Dependenzbeziehungen belasten, fragt man also etwa danach, wie sich das Verhältnis von Polyvalenz und Äquivalenz zur Kursdidaktik und dies wiederum zu Faktoren wie 'Neugier' und 'gesellschaftspolitische Kompetenz' vorhersagen läßt.

Wiederum grob vereinfacht ließe sich der Zusammenhang folgendermaßen darstellen.

Schema: :Wirkungsmodell



Man kann folgendes behauptet werden: eine solche Überlegung ist unabhängig von der Wahl der konkreten Forschungsmethode anzustellen. Denn, wenn ich curriculare Entscheidungen nach Maßgabe allgemeiner Zielsetzungen treffe und diese Zielsetzung einen unterschiedlichen Stellenwert für die Strukturie-

rung des Curriculums haben, ist danach zu fragen, in welchem Wirkungsverhältnis die jeweils angestrebten Ziele und Mittel miteinander stehen ¹⁾. Am Beispiel: die sozialberufliche Grundbildung soll den Schüler dafür sensibilisieren, daß eine soziale Tätigkeit in einzelnen Handlungsfeldern (im Kindergarten, im Hort etc.) nicht isoliert von gleichzeitig stattfindenden Erziehungsmaßnahmen (in der Familie, in der Freizeit etc.) erfolgen kann. Darüber hinaus soll der Schüler bereits in der Grundbildung erfahren, daß nicht allein das Kind Objekt eines Erziehungsprozesses ist, daß vielmehr er selbst durch seine Tätigkeit mit erzogen (oder sozialisiert) wird. Nun ist zu fragen, wie dieses Ziel der Sensibilisierung curricular erreichbar erscheint. Die Aufstellung eines theoretischen Modells von Ziel- und Mitteleinsätzen zur Formulierung eines Wirkungsmodells würde nun danach fragen, welche der anderen Variablen als Mittel zur Erzielung des Ziels "Sensibilisierung" geeignet erscheinen.

Wenn also "Sensibilisierung" nicht nur aufgrund einer heuristischen Indikatorenbildung evaluativ attestiert werden soll, sondern nach Maßgabe des Schülerverhaltens der Unterrichtsprozeß selbst evaluativ untersucht werden soll, ist für die Bewertung der Zielerreichung als Sensibilisierung eine Hypothese über die Ursache erfolgreicher und mangelnder Zielerreichung in den Mitteleinsätzen zu suchen. Als Hypothese ließe sich aufstellen, daß in erster Linie aktiver Kompetenzerwerb in der sozialberuflichen Grundbildung zur Sensibilisierung führt. Vermutlich ließe sich erweitern, daß auch ein bewußt auf Neugier und rationales Verhalten abgestelltes Lernarrangement Sensibilisierung fördern kann.

¹⁾ Eine eindringliche Belehrung in dieser Hinsicht verdanke ich Peter Schmidt, der zu recht jenseits methodologischer Grabenkämpfe zwischen Empirikern und Handlungsforschern etc. darauf insistiert hat.

Bei der Rekonstruktion didaktischer Entscheidungen für Maßnahmen der Bewährungskontrolle ist also auf die Wirkungsweise der in einzelnen Zielen und Mitteln sich ausdrückenden Entscheidungen analytisch einzugehen. Dies ist sowohl nötig für das Aufstellen sinnvoller Fragestellungen für den Feedback aus dem Unterricht, aber auch notwendig zur Vorstrukturierung der Diagnose und Optimierungsplanung der Curricula.

Für die Aufstellung eines mit verhaltenstheoretischen Basissätzen strukturierten Evaluationsprogramms jedoch muß gelten, daß die Aufstellung von Wirkungsmodellen nach Maßgabe eindeutiger Hypothesen erfolgen muß. Die Wirkung muß eine nomologische Struktur besitzen. Wenn das Modell auch explizit unter dem Gesichtspunkt eines möglichen Scheiterns formuliert ist, bleibt doch festzustellen, daß als Forschungshypothese eine eindeutige Beziehung zwischen Ziel- und Mitteleinsätzen unterstellt werden muß. Gerade aber von dieser Vorraussetzung kann m.E. die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung nicht ausgehen. Zwar können wir z.B. in Rating-Bögen diagnostisch nach der Wirkung unterschiedlicher didaktischer Entscheidungen für den Unterricht kausal fragen, vorab eine nomologische Hypothese über die eindeutige Wirkungsweise jedoch aufzustellen, ist schon aufgrund der Konstrukte unseres Planungsprozesses nicht möglich. Von diesen kann nicht angenommen werden, daß sie für empirisch statistische Verfahren disjunkt definiert sind. Ein Indikator hierfür ist es, daß es m.E. keine eindeutigen Instrumente gibt, zumal solche, die auf unseren konkreten Fall auch anwendbar wären, für die Variablen "Sensibilisierung", "Fähigkeit zur begründeten Berufswahl" oder gar "rationales Verhalten". Selbst bei einem bereits von Lange (1975) entwickelten Instrument zur Entscheidungskomplexität und -Rationalität der Berufswahl, welches auf ein relativ überschaubares und operationalisierbares Phänomen hinweist, läßt sich feststellen,

daß damit einerseits eine Theorie der Berufswahl ausgelegt ist, die weder von den expliziten Zielen des Grundbildungscurriculums ausgeht noch von den konkreten Bedingungen des Erlernens der "Berufswahlfähigkeit", daß andererseits je nach Operationalisierung der Berufswahlfähigkeit in seine Indikatoren auch die anderen Zielvariablen mit in die Messung geraten, so daß

auch 'Sensibilisierung' und 'Rationales Verhalten' gemessen wird. Daraus folgt zunächst, daß man genauso gut die Hypothese aufstellen kann, daß didaktische Maßnahmen der Sensibilisierung dazu führen, daß im Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung der Nährboden für den aktiven Kompetenzerwerb liegt wie man das Umgekehrte plausibel machen kann.

Um die Differenz von nomologischen Ziel- Mittel- Relationen und Planungsebenen zu präzisieren: Wenn auf der Ebene der theoretischen Konstrukte von Zielen und Mitteln eines Curriculums bereits keine nomologische Struktur (a wirkt auf b: wenn a dann b) herstellbar ist, führt eine kontrafaktisch demgegenüber formulierte Modellbildung zur Ziel- Mittel- Verwirrung. Eine diffuse Beziehung zwischen Zielen und Mitteln läge ja dann vor, wenn eine Klasse von Zielen (Empathie, Neugier, aktiver Kompetenzerwerb ...) hypothetisch einer anderen Klasse von Mitteln (Sensibilisierung, Berufswahlfähigkeit...) zugeordnet werden kann und umgekehrt das gleiche Verhältnis mit ähnlich plausiblen Argumenten unterstellbar ist. Ziele und Mittel sind für die empirische Betrachtung, hier für die Aufstellung von Wirkungsmodellen austauschbar. Dies ist dann insofern von "empirischer Relevanz", als ein solches Unternehmen darauf ja abzielen würde, die Qualität der Zielerreichung bei fixierten Mitteleinsätzen festzustellen. Wenn jedoch die Mittelqualität keine Aussage über die Zielerreichung erlaubt, ist ein solches (unterstelltes) eindeutiges Ziel-Mittel-Verhältnis empirisch oft irrelevant. Der einzige Ausweg aus einer solchen 'Ziel-Mittel-Diffusion' ist die Flucht in die Abstraktion bzw. Trivialität. Solche Hypothesen lassen sich dann aufstellen, wenn etwa die Hypothese bereits zum Besitz des 'Alltagswissens' gehört: je neugieriger der Lerner auf den Stoff ist, desto bessere Lernergebnisse sind zu erwarten!

Dem widerspricht der eigene Anspruch verhaltenstheoretisch orientierter Soziologie; Das Paradebeispiel für die Qualität verhaltenstheoretischer Soziologie ist die empirische Relevanz der Lerntheorien, der bevorzugte Anwendungsfall des Verhaltens ist also das Lernen (Opp). Den Forschungen der Lerntheorie wird darüber hinaus oder darin eingeschlossen ein hohes Maß

definitorischer Exaktheit unterstellt, welches sich nach Opp wohltuend von allen anderen Paradigmen (phänomenologische Soziologie, Systemtheorie etc. abhebt). Die Transposition der Ziel-Mittel-Ketten und der Analyse der Nebenwirkung in modellhafte Wirkungszusammenhänge wird als das Exempel einer Forschung bezeichnet, welches empirische Aussagen zu formulieren erlaubt, die Verhalten von Individuen erklären können. (Mit diesen Theorien sollen auch Strukturen sozialer Kollektive und Prozesse in diesen erklärt werden, ja darüber hinaus sollen die Theorien sogar zur Lösung praktischer Probleme beitragen können (Opp 1976, Seite 70; deswegen glaubt auch Schmidt (1977) nicht, daß es sich bei der verhaltens-theoretischen Soziologie und der Handlungsforschung um zwei sich widersprechende Paradigmen handelt.)). An einem Beispiel: Je höher die Textprägnanzⁿ, desto größer der Lernerfolg bei gewissen Rahmenbedingungen; daraus folgt: das Problem eines defizitären Lernprozesses ist vielleicht praktisch durch prägnantere Texte zu beheben.

Nun läßt sich mit recht darauf hinweisen, daß solche Hypothesen trivial sind, sie vielleicht zwar nicht immer Alltagstheorien beschreiben, jedoch von denjenigen benutzt werden, die als Lehrer etwa über eine elementare "experimentelle empirische Praxis" verfügen. Da hilft auch der Hinweis nicht weiter, daß die Trivialität kein Kriterium für Falschheit ist (Opp 1976, Seite 85). Mir scheint, und dies läßt sich am Systematisierungs-Vorschlag des Zweck-Mittelschemas belegen, daß ein solches Verfahren in folgende Probleme führen muß:

- Entweder ich entwickle nur solche Hypothesenreihen, deren empirische Überprüfung als Restriktionsanalysen fungieren. Eine solche Problemformulierung könnte dann sinnvoll sein, wenn ich versuche, mit einem als idealtypisch identifizierten Lernarrangement die konkreten Lernbedingungen zu identifizieren, die wir praktisch vorfinden. Ich gehe also von einigen "empirisch-geprüften" und in der Alltagserfahrung bestätigten Hypothesen aus, die eine optimale Lernstruktur postulieren (z.B. Bedingungen für intrinsische Motivation, für Strukturiertheit des Stoffes) und reanalysiere anhand der defizienten Lernprozesse, was die Schüler daran gehindert hat, den Postulaten der Lerntheorie zu folgen: welche Rahmenbedingungen sind also

daran schuld, daß eine lerntheoretische Erkenntnis nicht Praxis geworden ist? Es dürfte sich jedoch schnell herausstellen, daß die damit gewonnenen Erkenntnisse nur dazu führen, die Inoperationalität der lerntheoretischen Klugheitsregeln zu beweisen. Diese bleiben so lange abstrakt und für die Definition und Herstellung von besseren Lernarrangement untauglich, so lange sie nicht in der Lage sind, die Restriktionserfahrung selbst als Variablen der Hypothesen auszulegen.

- Eine andere Konsequenz: Ich wage auch solche interessantere Hypothesen, die dann mit notgedrungen komplexeren Merkmalen arbeiten (etwa Neugier, Freude, Schulklima) und geraten in eine willkürliche oder unüberschaubare und damit nicht meßbare Kette von Indikatoren. Beispiel: je mehr Empathie ... und Neugier, desto lernwilliger (Indikator für Empathie?) ... sind die Schüler. So kann ich etwa eine Vielzahl von Indikatoren für die Variable Neugier oder Wissenschaftspropädeutik identifizieren, wobei ich bei der Indikatorenbildung jedoch tunlich davon absehe, daß die Indikatoren vielleicht einen völlig unterschiedlichen begriffs- und inhaltslogischen Charakter besitzen (etwa die intensive Mitarbeit eines Schülers oder der Durchschnitt kluger Fragen einer Lerngruppe als Indikatoren für "Neugier"). Gerade aber die Ausdifferenzierung von Indikatoren bedeutet die Gefahr, daß bei komplexeren Variablen nicht eindeutig beschreibbar wird, ob ein Indikator X einer Variable Y oder einer anderen Variable Z zuzuordnen ist. Hierzu sind schon Beispiele genannt worden.
- Schließlich kann ich hier versuchen, eine Lösung in der Vermehrung nicht gleich operationalisierter Variablen und damit eine Präzisierung zu finden: Das eine nicht ganz erklärte wird durch ein anderes erläutert. Dies kann aber dazu führen, daß immer mehr Variablen in immer interdependentere Weise miteinander in Verbindung gebracht werden, so daß mit einem ungeheueren, vielleicht nicht mehr bewältigbaren Aufwand Daten ermittelt werden müßten. Deren Meßfehler sind bereits programmiert, da die Sammler alles gar nicht im Kopf haben können: die Theorie ist so komplex geworden, daß sie nicht mehr eindeutig und intersubjektiv ist oder sie ist so zugespitzt, daß sie weniger eine allgemeine Lerntheorie, sondern eine ganz spezifische Lernkonstellation, also einen Fall, auslegt.

Gilt dieses jedoch, so kann vermutet werden, daß die von Opp selbst erinnerte Äquivalenz von Alltagstheorien und empirisch überprüfter Lern- bzw. Verhaltenstheorie Wissenschaft überflüssig macht. Denn die dann der Theorie noch zugewiesene kritische (die Alltagstheorie problematisierende) Funktion kann ebenfalls von kritisch beobachtenden "Alltagspraktikern" verifiziert werden (siehe zu den methodologischen Aspekten des Verhältnisses von Alltagswissen und wissenschaftlicher Erkenntnis das Kapitel 9 dieser Arbeit).

Ein Aspekt, der eine Formalisierung der Kriterien der Evaluation nach den Organisationsprinzipien der verhaltenstheoretischen Forschung verbietet, muß noch abschließend genannt werden: Die Struktur der Lerntheorien ist formal. Es wird nicht danach gefragt, wie in einer konkreten Situation bezogen auf einen konkreten Lerngegenstand Lernen überhaupt zustande kommt, sondern wie allgemein angenommen werden kann, daß Lernen funktioniert. Damit verfällt das der Kritik, was wir später auch am Beispiel der empirischen Unterrichtsforschung wiedersehen werden: die Unfähigkeit der formalen Modelle, inhaltliche Kriteriensätze der Forschung zu beschreiben, so daß entweder die konkreten Inhalte der sozialen Situation (etwa des Unterrichts der sozialberuflichen Grundbildung) trivialisiert oder aber schlicht nicht berücksichtigt werden. Gerade aber eine Evaluation, die die spezielle Zielerreichung eines ganz bestimmten Programms zu ihrem Gegenstand macht, kann auf einen methodisch/methodologischen Zugriff auf die konkreten Inhalte des Programms nicht verzichten.

An zwei forschungspraktischen Problemen soll die Kritik weiter begründet werden. Es geht hier um die Interdependenz von Variablen und die fehlende Konstruktschärfe.

(1.) Die Interdependenz von Variablen

Da die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung nicht auf ein/zwei Faktoren zu reduzieren sind, böte sich als Verfahren die Mehrvariablen-Analyse (Kadanalyse) an (vgl. OPP/SCHMIDT 1976). Die Mehrvariablen-Analyse soll helfen "zu ermitteln, ob und ggf. in welcher Weise und wie stark bestimmte Faktoren (d.h. Variablen) miteinander zusammenhän-

gen" (OPP/SCHMIDT 1976, Seite 13.) Hierbei steht und fällt die Möglichkeit zur Mehrvariablen-Analyse mit der Hypothese, daß die jeweiligen Variablen eindeutige Beziehungen zueinander besitzen und daß somit nicht alles mit allem zusammenhängt, so daß eine eindeutige Abhängigkeit nicht mehr bestünde. Treffen wir einen solchen Fall an, kann das Bündel von Variablen nicht gemessen werden (Opp/SCHMIDT 1976, Seite 263 ff). An einem Beispiel: Wenn für die Neugier einer Klasse einem Unterrichtsinhalt gegenüber sowohl die Informationsdichte des Mediums, die didaktische Methode des Lehrers, die Integrationskraft einzelner Schüler, die Stellung der Stunde im Stundenplan, der Ort oder das Lernklima u.s.f. ausschlaggebend ist, und wenn die Bedingungen untereinander ^{nicht zeitlich} gewichtet werden können, sondern eins zum andern kommt und miteinander zusammenwirkt, dann ist nicht zu bestimmen - weil nicht zu berechnen - , welche empirischen Relevanzen jeweils vorliegen.

Nun kommt noch ein zweiter Aspekt hinzu, der die Anwendung der Mehr^{variablen}-Analyse problematisch macht. Im Falle der Zweck-Mittel-Verhältnisse der Grundbildung haben wir nur wenige eindeutige Daten etwa in der Form eindeutig quantifizierbarer Phänomene wie zum Beispiel Zahl der Schüler, Dauer des Unterrichts, Aufgaben, Lösungsniveau u.s.f.). Da der Beobachter somit keine ausreichend harten Daten ermitteln kann, ist er noch stärker auf die Theorie der betroffenen Lehrer angewiesen. Wollte er nun die Zweck-Mittel-Ketten der Lehrer zu Gegenständen empirischen Datenerhebungen und Auswertungen machen, ermittelt er zunächst nicht das Phänomen, sondern die Theorien, die darüber bestehen. Wir hätten es also mit einer Einstellungsmessung zu tun. Diese Einstellungsmessung jedoch muß von der Gegebenheit auch ausgehen, daß es für die betroffenen Lehrer ebenfalls wie für die Wissenschaftler nicht möglich ist, eine als gegenseitig abhängig identifizierte Variablenkonstellation in die Richtung eindeutiger Wirkungsmodelle aufzulösen. Wollte man also die durch Fragen ermittelten Gewichtungen der Lehrer zum Maßstab empirischer Gewichtung machen, so würde eine künstlich erfragte und subjektiv nur spekulativ beantwortete Kausalbeziehung zur Kausalbeziehung des Phänomens selbst.

Nun wäre es jedoch illegitim zu behaupten, daß damit das Problem der ~~Mehrvariablen~~-Analyse sich als irrelevant erwiesen hätte. Man sollte jedoch auf Formen sozialwissenschaftlicher Analysen zurückgreifen, die sich in solchen Aporien erst gar nicht verstricken. OPP/SCHMIDT weisen uns zu Recht darauf hin, daß jede gehaltvolle Forschung (auch die phänomenologische) sich als ~~Mehr~~(ebenen)-Variablenzusammenhang darstellt (S.16 f.). Wir kommen also nicht darum herum, uns dem Problem der jeweiligen Beziehungen mehrerer als relevant identifizierter Variablen zu stellen. Hier wird lediglich ~~be~~auptet, daß für den hier zu untersuchenden Sachverhalt eine Übersetzung der Variablen in einen eindeutigen und damit auch meßbaren Zusammenhang nicht empirisch sinnvoll möglich zu sein scheint. Es handelt sich also in der Sprache der ~~Mehrvariablen~~-Analyse bei den Ziel-Mittel-Zusammenhängen der sozialberuflichen Grundbildung um lineare oder nichtlineare aber auch nichtrekursive Modelle (vgl. OPP/SCHMIDT 1976, S. 263 ff.).

(2) Indikatorenbildung

Wenn wir zur Messung der abhängigen und unabhängigen Variablen Indikatoren zu bilden haben (wobei es darauf ankommt, ob wir uns mit einem Indikator für die zu messende Variable zufrieden geben können oder ob das Phänomen so komplex ist, daß wir mehrere Indikatoren benötigen (vgl. dazu die Modellbildungen von Goodman; zitiert bei Opp/Schmidt 1976), ist das Problem zu lösen, welches in der Indikatorenbildung die richtige Operationalisierung der Variable darstellt. Vermutlich ist erst die gelungene Indikatorenbildung das Kriterium für die empirische Nützlichkeit der definierten Variable, nicht die Definition schon selbst. Hier jedoch stoßen wir spätestens an ein Problem, welches den gesamten Rahmen der nomologischen Hypothesenbildung - zumindest in unserem Fall - problematisch werden läßt: Zwar sind die Ziele und Mittel in der sozialen Auseinandersetzung prägnant genug, so daß sie von den Partnern auseinandergehalten werden können. Jeder versteht also den unmittelbaren Unterschied zwischen "Empathie" und "Neugier"; oder zwischen "Wissenschaftspropädeutik" und "Berufspragmatik". Das Verständnis dieser Begriffe ist jedoch nur solange kommunikationsstiftend, solange ein breites Maß an semantischer Auslegung offenbleibt. Gerade dieses jedoch ist bei einer empirischen Operationalisierung nicht mehr der Fall. Aus der Verhaltensdimension des zu beobachtenden Interaktionsverlaufs der Schüler stellen die Indikatoren (etwa muntere Beteiligung oder Verweis auf andere Schülermeinungen oder Ablehnung unterstellter Bedürfnisse) Anhaltspunkte dar, die für unterschiedlichste Variablen verwandt werden können (sowohl für Empathie als auch für Neugier). Nun hat es aber wenig Sinn, die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung neu zu formulieren, so daß ihre empirische Operationalisierung besser gelingt. Die Tatsache allein, daß bei der Indikatorenbildung ebenfalls Interdependenzen oder Verweise auftreten, macht das intendierte Wirkungsgefüge des Curriculums nicht unsinnig. Es macht nur die eindeutig meßbare Verfügbarkeit über die beanspruchten Phänomene schwierig.

In diesem Zusammenhang ist immer wieder von der Seite der Empiriker die unpräzise Theoriesprache der Theoretiker kritisiert worden (vgl. etwa Opp 1973, S. 113; aber auch etwa Ritsert 1975 oder Hellberger 1974). Diese Kritik ist soweit richtig, soweit ein höheres Maß an begrifflicher Präzisierung nicht eingelöst wird,

obwohl es möglich wäre. Ich werde im nächsten Kapitel daraus für die sozialberufliche Grundbildung Konsequenzen zu ziehen versuchen, wenn ich die Ziele und Mittel kleinarbeiten werde. Es kann nur nicht andererseits angehen, daß empirisch gehaltlose oder dünne Theorie zum Maßstab der Theorie gemacht werden, gar zum Maßstab der Praxis, weil unsere Fähigkeit, sie empirisch analytisch zu formalisieren, beschränkt ist.

Wir haben hiermit an nur zwei im Zusammenhang der Ziel-Mittel-Definition wichtige Meß- und Operationalisierungsprobleme erinnert. Die Liste der Schwierigkeiten ließe sich stark verlängern etwa um die Frage nach der Definition von Begriffen, der Basistheorien (etwa Lerntheorien), der Angemessenheit von methodischen Operationalisierungen, der Angemessenheit von Skalierungsform^{en}, der Definition von empirischen Niveaus usw. (Vgl. dazu etwa Friedrichs 1973, S. 103 ff; oder Bredenkamp 1972). Wir können uns die intensive Diskussion weiterer methodologischer Fehlerquellen hier sparen, da im folgenden ein anderer Weg der empirischen Operationalisierung vorgeschlagen wird, der selbst genug Probleme mit sich bringt.

Fazit: Auf der Ebene theoretischer Konstrukte (der Festsetzung von Zielgrößen, Mittel-einsätzen) erscheint es uns nicht möglich zu sein, eine eindeutige modellhafte Theorie über den zu erwartenden empirischen Lernprozeß zu antizipieren. Zwar benötigen wir theoretische Annahmen, wenn nicht gar Theorien zur sinnvollen Planung und Evaluierung von Lernprozessen, nomologische Hypothesen nach dem Muster eindeutiger Zweck-Mittel-Beziehungen scheinen jedoch nicht sinnvoll zu sein.

Aus der Unmöglichkeit, ein streng formuliertes verhaltenstheoretisches Paradigma evaluativ durchzuhalten, ziehen wir die Konsequenz:

- Die Evaluation stärker anamnetisch (als vorsichtige Bestandsaufnahme der relevanten Faktoren einer Wirkung und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit),
- kasuistisch (als detaillierte Illustration von durchgespielten Beispielen, in denen Ziele und Mittel unter ganz bestimmten Interpretationen und Praxisbedingungen zur Anwendung kommen),
- und diagnostisch (als illustrative und begründende Sammlung von Empfehlungen, in denen systemwidrige Bedingungen genannt und Vorschläge zu ihrer Veränderung gemacht werden) zu strukturieren (vgl. zur

Einschränkung der Übernahmefähigkeit von Standardisierungspostulaten der Naturwissenschaften in den Bereich der Sozialwissenschaften, Zetterberg 1973, S. 154).

Unsere Daten und Urteile versuchen wir also nicht a priori eindeutig kausal zu strukturieren, vielmehr sammeln wir zunächst Planungsdaten, versuchen diese für die weitere Konkretisierung zu systematisieren und für eine gehaltvolle Evaluation zu konstruieren. Die dann durchgeführte Evaluation nimmt den Status von Fallstudien an. Fallstudien leisten sich den methodologisch riskanten Luxus, relevantes Wissen über Einzelkomplexe gegenüber unterstellten irrelevanten (weil zu abstrakten oder trivialen) Wissen in nomologischer Form den Vorzug zu geben. Für unsere Evaluation ist also genauso das "einmalige zufällige Zusammentreffen" von Bedingungen und Konstellationen einer erprobten Curriculumreform wichtig (vgl. Popper 1966, S. 19). Dies hat auch zur Konsequenz, daß die Evaluation betrieben wird, damit sich die Planung selbst der Kritik stellt.

3.2.3 Ziele und Mittel in Beziehung zu Praxisbedingungen

Bisher haben wir "idealtypisch" so getan, als ob die Zielerreichung der sozialberuflichen Grundbildung nur von den selbst gesetzten Zielen und Mitteln abhinge. Davon kann natürlich in der konkreten Praxis keine Rede sein. Die Realisation der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung wird auf eine ganze Reihe von heteronomen Praxisbedingungen stoßen. Bei der Interpretation der Zielerreichung und der Wirksamkeit des Mitteleinsatzes kann man solche Bedingungen nicht unterschlagen, sie werden die Resultate des Curriculums entscheidend mitbestimmen. Eine zunächst idealtypisch rekonstruierte Entwicklung und Evaluation der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung gegenüber den pragmatischen Bedingungen einer realisierten Kollegschole reform zu unterscheiden, rechtfertigt sich auch bezogen auf die Nebenfolgen dadurch, daß allein einerseits ein "methodisch abgeklärtes Entscheidungssystem" in der Lage ist, die vermeintlichen Zufälligkeiten regionaler Spezifitäten bewertbar zu machen und sie von den intendierten Zielen und Mitteln zu diskriminieren. Hätte man nicht ein solches Regelsystem, würde man lediglich anekdotisch berichten können, wie in einer Region ein Curriculum "sozialberufliche Grundbildung" angekommen oder gescheitert ist. Man würde umgekehrt jedoch nur abstrakt unterstellen können, wie in einer Region das Curriculum gewirkt hat, würde man nicht die Praxisbedingungen in die Analyse der Zielerreichung mit-

einbeziehen.

Ich möchte vorschlagen, drei Arten von Praxisbedingungen zu untersuchen und zu unterscheiden:

- Zunächst die konfundierenden Variablen als Praxisbedingungen, die die individuelle Ausprägung der Lernsituation in der jeweiligen Lerngruppe erfassen (spezielle Vorlieben von Lehrern, Lerngruppen etc.)
- die Rahmenbedingungen als Praxisbedingungen, die die Lernsituation von außen etwa in politischer oder administrativer Hinsicht beeinflussen,
- schließlich die Folgewirkungen als Praxisbedingungen, die sich also einstellen, nachdem eine Curriculumreform erfolgreich oder weniger erfolgreich realisiert worden ist.

(1) Zu den konfundierenden Variablen

Konfundierende Variablen resultieren aus der unterschiedlichen Interpretation und Gewichtung, die das Konzept der sozialberuflichen Grundbildung im Unterricht erfährt. So kann in einer Region ein Berufsschullehrer die Akzente des Curriculums dahingehend setzen, in erster Linie Berufswahlfähigkeit zu erreichen, während ein anderer Lehrer in einem anderen Kurs vor allem die wissenschaftspropädeutischen Aspekte der Kurse der Grundbildung berücksichtigt sehen will.

In dem Augenblick, in dem unser Curriculum nicht in allen Einzelheiten operationalisiert angeboten wird, müssen wir damit rechnen, daß die Ziel-Mittel-Einsätze unseres Curriculums in den Regionen unterschiedlich akzentuiert und realisiert werden. Für die Konstruktion folgte daraus, daß bei der Konkretisierung der Kurse darauf zu achten war, daß eine Vollständigkeit der allgemeinen Zielanwendung erfolgte, daß andererseits diejenigen Stellen identifiziert wurden, an denen Modellvarianten der Kurse in unterschiedlicher Gewichtung mit wechselnden Variablen zum Zuge kommen sollten. Für die Evaluation selbst jedoch wird es wichtig werden, die Bewertungssysteme der Lehrer bei der Bewährungskontrolle der Kurse selbst heranzuziehen, das bedeutet, die Einstellungen und den Einstellungswandel, aber auch die alltäglichen "konfundierenden Variablen" als erheblich auszuweisen und zu erheben. An diesem Punkt wird sicherlich deutlich, welchen Stellenwert auch die Evaluationsevaluation für die Bewertung des Produktes hat. Würde an solchen Formen

von konfundierenden Variablen vorbeigegangen, die bereits im Prozeß der Curriculumplanung deutlich wurden, wären die Produkte eines Curriculums im Endeffekt nicht interpretierbar, bzw. die Interpretation ginge am empirischen Unterricht vorbei. Eine vollständige Liste der zu erwartenden konfundierenden Variablen wird hier deswegen nicht vorgelegt, da sie sich wiederum selbst in Praxis erst ergibt. Es lassen sich zwar eine ganze Reihe von Faktoren antizipieren, jedoch längst nicht alle; dies sei an einem Beispiel illustriert: So hat sich herausgestellt, daß für das Lernklima einer Kursgruppe es sich als außerordentlich wichtig erwies, in einem "Klassenraum mit Teppichboden" den Kurs abzuhalten. Eine Lerngruppe war nicht bereit, in das benachbarte Gymnasium zu wechseln, da dort eine hölzern-graue Atmosphäre herrschte. Oder ein anderes Beispiel: Der Unterricht in den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung wurde in einer Schule über eine längere Zeit lahmgelegt, da das Heizungssystem in den Klassenräumen ausgefallen war. Es soll hier nicht behauptet werden, daß der Ausfall der Heizung in eine "prognostische Beziehung zu den Zielen der Grundbildung" zu bringen ist. Fragt man jedoch danach, wie umfangreich das curriculare Programm eines Kurses ausgelegt werden kann, und wie sich das Lernklima in einer Kursgruppe auch gegen einen Kursinhalt selbst wenden kann, sind solche Praxisbedingungen nicht mehr unerheblich.

(2) Rahmenbedingungen als Praxisbedingungen

Von den stärker unterrichtspraktischen Aspekten sind jene intervenierenden Variablen zu unterscheiden, die die Zielerreichung der sozialberuflichen Grundbildung von außen determinieren. So kann etwa in der Folge reformpolitischer Entscheidungen im Verlauf der Erprobung der sozialberuflichen Grundbildung es zu einer Umgewichtung der Variablen, der Präferenzen des Reformprozesses kommen (dies ist schon in der Realanalyse angedeutet worden, dort wo etwa die Erlaßpraxis des Ministeriums auf die Lernsituation der Grundbildung einwirkt.). Solche Umgewichtung der Präferenzen des Reformprozesses müssen gar keine Reaktion auf die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung selbst sein, sie können auch durch andere Impulse (etwa allgemeine Erlasse zum beruflichen Ausbildungssystem oder zur gymnasialen Oberstufe, die Normiertheit des Abiturs durch die Normenbücher etc. etc.) hervorgerufen werden. Wir haben also bei der Interpretation der Rahmenbedingungen in erster Linie auf das konkrete Spannungs-

verhältnis von System und Umwelt Rücksicht zu nehmen. Es ist also zu interpretieren, zu bilancieren und zu intervenieren an Stellen, an denen von der Seite der Administration oder von der Seite der Schulträger oder politischer Gruppen etc. qualitativ auf den Schulversuch und seinen Unterricht eingegriffen wird.

Auch hier ist es schwierig, eine vollständige Antizipation der möglichen Rahmenbedingungen in der Form von Außeneinflüssen vorzunehmen, da auch diese sich erst im Reformprozeß selbst einstellen. Die Methoden der Evaluation jedoch müssen so angelegt sein, daß die intervenierenden Bedingungen, die Rahmenbedingungen wie die konfundierenden Variablen empirisch gesammelt und verwertet werden (vgl. dazu die Methodenvorschläge der Evaluation in Kap. 8 dieser Studie).

(3) Folgewirkungen

In der Analyse der Zielerreichung sind natürlich zunächst nur die geplanten Maßnahmen zu berücksichtigen. Es ist jedoch nicht im einzelnen vorherzusehen, wie das soziale System Kollegschule und seine Umwelt auf eine attestierte oder vermißte Zielerreichung reagiert.

Wir wollen das Gemeinte an dem vielleicht spektakulärsten Fall von Folgewirkungen illustrieren. Wenn die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in einem hohen Maße gelingt und eine signifikante Höherqualifikation eintritt, kann der Erfolg zum sozialen Mißerfolg werden. Dieser Fall dürfte eintreten, wenn die gesteigerten Qualifikationen sich nicht auch gleichzeitig in beruflichen Chancen niederschlagen. Aber auch der umgekehrte Fall ist denkbar, daß nämlich diejenigen Kollegiaten, die bisher auf die Universität gingen, nun die Schüler mit einem beruflichen Abschluß von den Arbeitsplätzen verdrängen.

Aber nicht nur solche negativen Folgewirkungen sind denkbar, sondern es kann natürlich auch zu positiven Folgen kommen, etwa dadurch, daß die exemplarische Ermöglichung der Annäherung von beruflicher und allgemeiner Bildung zum Aufbrechen gegenseitiger Vorurteile über die Gleichwertigkeit oder Nichtgleichwertigkeit von allgemeiner

und beruflicher Bildung führt (vgl. BLANKERTZ 1976, S. 40 ff.).

Damit kann davon ausgegangen werden, daß der Erfolg oder der Mißerfolg der Curriculumreform nicht nur als polarisierte Interpretation, sondern auch als zwei Sachverhalte in ein und derselben Sache erscheinen können. Wie schon im Gesamt-Design zur Evaluation des Schulversuchs ausführlich illustriert (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 50 bis 61) kann es eben dahin kommen, daß die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung einerseits in den sozial anerkannten Bewertungen der betroffenen Lehrer und Schüler so erfolgreich dargestellt werden, daß man von einer umfassenden Zielerreichung sprechen kann, daß sie jedoch später, wenn die Erhöhung der Chancengleichheit sich auch in höheren Abschlüssen ausdrückt, gerade wegen eines solchen Erfolges und der damit produzierten Nebenwirkungen wieder infrage gestellt wird. Natürlich kann hier wiederum auch der umgekehrte Fall eintreten. Die Rahmenbedingungen der Curriculumreform sind so ungünstig, d.h. die Vorbereitungen der Lehrer sind so unzureichend, die Zusammenstellung von Schülergruppen so ungünstig, die Erlaßregelungen zur Leistungsbewertung dermaßen systemwidrig etc., daß keiner der Betroffenen nach Abschluß der Curriculumreform von einem Erfolg spricht. Es kann, wenn die Ursache und Wirkung eines solchen Mißerfolges einfach zusammengezogen werden, dazu führen, daß völlig ungerechtfertigterweise bereits nach diesem ersten Versuch der Integration diese selbst generell als unmöglich hingestellt wird. Hierbei ist es dann gar nicht mehr so erheblich, ob die Beteiligten den Mißerfolg im Hinblick auf die nichterreichten Ziele attestieren oder ob sie schlicht in katastrophalen Versuchsbedingungen deutlich machen. Kollegschule kann auch daran scheitern, daß in der Öffentlichkeit dieser Schulversuch mit eben diesen Versuchsbedingungen identifiziert wird.

Nun soll auch hier keine vollständige Antizipation möglicher Nebenfolgen aufgelistet werden, da sich die konkreten Versuchsbedingungen und das reformpolitische Klima der nächsten Jahre nicht exakt vorhersehen läßt. Es soll hier vielmehr nur deutlich gemacht werden, daß zu einer gehaltvollen Evaluation der Zielerreichung auch die Berücksichtigung des Bewertungszusammenhangs der Curriculumreform und der Ergebnisse der Bewährungskontrolle mit hinzugehört. Dies bedeutet dann auch, daß die Evaluation die Auseinandersetzung um Erfolg und Scheitern mitantizipieren muß und daß^{sie} in die Arena dieser Auseinandersetzung miteinsteigt. Welches sind nun die möglichen Maßstäbe des Erfolges oder des Scheiterns der Curriculumreform?

3.2.4 Kriterien für Erfolg und Scheitern

Auch die Antizipation möglicher Nebenfolgen (konfundierender Variablen, Rahmenbedingungen, Nebenwirkungen) gehört mit zum Versuch einer Rekonstruktion der Entscheidungsebenen des Curriculums in evaluativer Absicht. Wir haben deswegen versucht, Ziel- und Mittelkataloge aufzustellen, und wir haben den Blick freigegeben auf die praktischen Rahmenbedingungen des Unterrichts, die bei der Rückverfolgung von Erfolgen und Mißerfolgen auf curriculare Entscheidungen eine Rolle spielen können.

Die Frage nach "Erfolg und Scheitern" wird als Slogan die Auswertungsdiskussion bestimmen. Das heißt; unabhängig von den vielen Detailanalysen wird man von vielen Seiten auf die vereinfachende zusammenfassende Frage (Erfolg oder Scheitern?) gestoßen werden. Bei der Bewährungskontrolle der Produkte und Prozesse der sozialberuflichen Grundbildung des Schwerpunktes "Erziehung und Soziales" sind nun die hierfür relevanten Bewertungsmaßstäbe nicht schon eindeutig in den Ziel- und Mittelvariablen angebunden. Der Charakter der unterschiedlichen semantischen, sozialen und evaluativen Auslegungen macht einen einheitlichen, eindeutigen und von allen Teilnehmern akzeptierten Standard für Erfolg und Scheitern des Projektes unmöglich. Die Curriculumkonstrukteure sind also nicht in der Lage, es ist aber auch nicht ihre Absicht, unabhängig vom Gebot der Nachvollziehbarkeit der Ziele und der Produkte ein unhintergebares Kriterium für den Erfolg oder das Scheitern anzugeben. Dieses Problem stellt: ~~wich~~ natürlich je nach Bezugspunkt unterschiedlich: Eine Erfolgsmarge für das Ziel "der Wissenschaftspropädeutik" unter dem Gesichtspunkt einer allgemeinen Didaktik der Wissenschaftspropädeutik zu formulieren, wäre sinnlos (dies wäre etwa der Fall, wenn das gesamte Ensemble der möglichen Bestimmungen der Didaktik der Wissenschaftspropädeutik in signifikanter Weise für den engen Ausschnitt der sozialberuflichen Grundbildung verbindlich gemacht wird - vgl. zu einer solchen Taxonomie wissenschaftspropädeutischen Lernens Kultusministerium NW 1972, S. 23 ff.) Den Standard für das Ziel der "Berufswahlfähigkeit" oder der "Einführung in die Akzentuierungen" zu bestimmen, ist schon auf der Ebene der Begriffsbildung außerordentlich schwierig, so wichtig das Leitziel für die Auslegung des Curriculums auch immer ist. Wenn ich jedoch Berufswahlfähigkeit in Lernziel- und Lerninhaltsentscheidungen eindeutig

(quantitativ wie qualitativ) ausweise, läßt sich schon eher über den Erfolg und Mißerfolg "objektivierbar" streiten.

Andererseits kann die Curriculumevaluation jedoch kein Interesse daran haben, die Bewährungskontrolle der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung dadurch zu definieren, daß bereits bei der Planung der Grundbildung die Qualität der Zielerreichung in denjenigen Dimensionen ~~se~~ ^{findet}, in denen die Qualität der Grundbildung quantitativ eindeutig meßbar ist. Unabhängig nämlich davon, ob die Wahl eines entsprechenden Evaluations-Paradigmas (etwa die verhaltenstheoretisch orientierte Evaluation) hier Eindeutigkeit schaffen kann, dürfte allen Beteiligten ein entsprechendes Zahlenspiel irrelevant erscheinen. Für die Dimensionierung eines Erfolges oder Scheiterns sind in erster Linie diejenigen sozialen Indikatoren des Realisierungs- und Bewertungsprozesses zu benennen, die diese Fragestellung selbst determinieren. Einige seien hiervon angegeben:

- Die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung dürfen unterschiedliche Ergebnisse zeigen dort, wo unterschiedliche Modellvarianten an unterschiedlichen Standorten mit unterschiedlichen Lerngruppen realisiert werden. Die Ergebnisse der Evaluation werden dadurch materialreicher, aber auch in ihren Bewertungen gegenüber dem Konzept uneinheitlicher. Man wird später sagen können, daß diese Organisations- und Zielentscheidung dort die und die Wirkung erreicht hat, während eine andere an einem anderen Ort jene Wirkung erreicht hat. Das Konzept in der sozialberuflichen Grundbildung ist nach Maßgabe von Erfolg und Scheitern wahrscheinlich konkret uneinheitlich bewertbar.
- Auch bei einer durch Indikatoren operationalisierten Hierarchie von Zielen und Mitteln der sozialberuflichen Grundbildung ist nicht ganz zu verhindern, daß die Einschätzenden sowohl für die Evaluation des Entscheidungsprozesses wie des Schülerverhaltens "Idealgrößen" und "abstrakte Konstrukte" als Bezugskriterien verwenden werden. Zwar können wir z.B. "rating-Bögen" zur unterschiedlichen subjektiven Bewertung des Beitrages der sozialberuflichen Grundbildung zur Berufswahlfähigkeit einsetzen, womit jedoch das Problem des unterschiedlich verwandten kritischen Bezugskriteriums nicht gelöst ist! Das Konstrukt der "Berufswahlfähigkeit" drückt ja eine Kompetenz aus, die zunächst als Leitbegriff für die Curriculumentwicklung und damit als idealtypische Größe ausgelegt ist: Derjenige ist kompetent für

eine Berufswahl, der im vollsten Bewußtsein seiner Möglichkeiten, unter vollster Entfaltung seiner Möglichkeiten usw. einen Beruf wählt. Je nach dem, wie ich nun die Indikatoren für die Variable "Berufswahlfähigkeit" auslege, so kann ich auch die Leistungsfähigkeit eines Kurses der sozialberuflichen Grundbildung überbürden oder auch unterschätzen. Die Zielsetzung der sozialberuflichen Grundbildung ist also so zu umfassen und die Indikatorenbildung für eine Messung des Produktes müßte so differenziert sein, daß von vornherein nicht feststeht: die vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung werden an den Standards scheitern müssen.

- Das Gesagte darf natürlich nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die Zielentscheidungen zur sozialberuflichen Grundbildung nur "regulativen Charakter" haben und insofern der Mißerfolg bis zum Erfolg dehnbar wird. Ein solcher regulativer Charakter der Ziele wäre dann gegeben, wenn völlig unverbindliche Leitlinien allein zum Standard erhoben würden. Der Unterricht in der Grundbildung wird sich Rückfragen zu den eigenen Zielsetzungen also stellen müssen.

- Eine lediglich terminologische "Festlegung" dahingehend, daß die Zielvariablen der sozialberuflichen Grundbildung "einen Beitrag zu...." leisten sollen, hilft aus der Schwierigkeit keinesfalls heraus. Denn das eben Gesagte gilt auch für die regulative Variante des Zielbegriffs: die Einschätzenden werden den Beitrag, den die sozialberufliche Grundbildung zur Berufswahlfähigkeit leisten kann, unter unterschiedlichen Bezugskriterien bewerten und damit auch attestieren oder kritisieren. Da jedoch von Anfang an nicht feststeht, was unter der Berücksichtigung von bereits zugrunde zu legenden Beweg- und Entscheidungsgründen der Berufswahl und ihrer Rationalität (vgl. LANGE 1975) die sozialberufliche Grundbildung noch zu leisten imstande ist, kann kein absoluter Standard gesetzt werden. Insofern sind die unterschiedlichen Standards der Zielerreichung selbst evaluative Hypothesen der Beteiligten und auch mit zu berücksichtigen. Man wird also vermutlich nicht von einem Maximalerfolg oder einem maximalen Scheitern der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung bezogen auf die eigenen Zielsetzungen sprechen können, trotzdem wird man den Streit von Erfolg und Mißerfolg mit dem empirischen Material über den Unterricht im Rahmen der Aushandlungsprozesse und curricularen Planungsprozesse rationalisieren können. Gerade aber die unterschiedliche Einschätzung auf der Seite der Schüler und Lehrer sollte nicht zu statistischen Mittelwerten verflacht werden, da sie für die qualitative

inschätzung der Möglichkeiten der sozialberuflichen Grundbildung in konkreten Lernsituationen nichts aussagt.

Die nach Rolle der Beteiligten bei der Bewertung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung dürften unterschiedliche Maßstäbe für den Erfolg oder Mißerfolg der Kurse herangezogen werden. Für den Ministerialbeamten dürfte sich die sozialberufliche Grundbildung etwa dann als erfolgreich erweisen, wenn es bei der Curriculuminnovation nicht zu politischen Konflikten kommt, aber auch wenn internationale Bildungskommissionenⁱⁿ die Schulen des Versuchs geschickt werden können, weil eine erfolgreiche Innovation jenseits der konkreten Schwierigkeiten, die diese Schulen haben und bereiten, vorgewiesen werden kann. Schließlich könnte unter diesem Blickwinkel von einem Erfolg gesprochen werden, wenn den mitfinanzierenden Bundesgremien gegenüber nachgewiesen werden kann, wie mit groben Eckdaten illustriert die individuelle Förderung des Schülers in der Kollegschule erfolgt (also nachgewiesen werden kann, wie "Leistungsprofile und Kurszugehörigkeit der Schüler in Fächern mit äußerer Leistungs differenzierung in Bezug zur Jahrgangsstufe, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht" in der Kollegschule chancengleicher ausgelegt sind).
In hier nur ein Kriterium zur Bewertung von Innovationen zu nennen, wie es die Bund-Länder-Kommission zur Bildungsplanung 1977, S. 27 formuliert hat).

Diese Kriterien gelten so keineswegs auch für den Wissenschaftlichen Begleiter, sie gelten genauso wenig für den Lehrer in einer Versuchsregion. Auch dieser hat zwar einen Konfliktmaßstab in möglichen Konflikten seiner Klasse, nur hat dieser Konflikt hier eine ganz andere Handlungsrelevanz. Der Erfolg bezieht sich vermutlich auch darauf, ob einerseits die Beteiligung am Schulversuch beförderungswirksam ist, bzw. ob eine intrinsische Motivatiion durch das Erfolgserlebnis eines "bewältigten" Curriculums bestärkt wird. Für andere Beteiligte dürften wieder andere Dimensionen des Erfolgs- oder Mißerfolgsmaßstabes zum Tragen kommen.

Eine Evaluation als Einschätzung des Erfolges und des Scheiterns der Kurse muß also die verschiedenen sozialen Bezugspunkte der Bewertung berücksichtigen. Wenn man so will, sind diejenigen Indikatoren als Normenregulative zu benennen, die die Interpretation der Beteiligten beeinflussen. Die Evaluation muß diesbezüglich Informationen sammeln; es empfiehlt sich hierfür wahrscheinlich, zu einer solchen Fragestellung eine Sekundäranalyse in der Form einer empirisch-aktuellen Bedingungsanalyse vorzunehmen, die die Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteure und Adressaten in die Evaluation mitaufnimmt. (vgl. hierzu den Fragerahmen der Bedingungsanalyse im Gesamt-Evaluationsdesign bei GRUSCHKA 1976, S. 208). Genauso kann dies zur Konsequenz haben, daß die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung mit unterschiedlich gewichtigen Ergebnissen unterschiedlichen Adressaten gegenüber ausgelegt wird) (vgl. dazu den Vorschlag zur adressatenspezifischen Auslegung der Ergebnisse in Kapitel 10 dieser Arbeit). Hierbei ist zu berücksichtigen, daß nur in Ausnahmefällen die Interessen- und Erwartungshaltungen der an der Evaluation Interessierten auf den konkreten Unterricht gerichtet sind. Wenn man einmal vom unterrichtspraktischen Interesse eines einzelnen Lehrers absieht, dürften die konkreten Erfahrungen aus der sozialberuflichen Grundbildung in erster Linie nur als Indikatoren zur Rechtfertigung "großer Hypothesen" fungieren. Dies bedeutet die Tendenz, daß anhand der Erfolgs- oder Mißerfolgsmeldungen der sozialberuflichen Grundbildung generelle Aussagen über die Möglichkeit der Integration

der Sekundarstufe II gefällt werden.

Gerade dieser Punkt macht deutlich, wie notwendig es sein wird, den Stellenwert der Evaluation der Grundbildung im Gesamtprogramm der Bewährungskontrolle des Schulversuches einzugrenzen. Zwar kann davon ausgegangen werden, daß sie in exemplarischer Weise und an einem exemplarischen Ort die Integrationsmöglichkeiten der Kollegscheule untersucht wird: Einerseits wird mit sehr viel Liebe zum curricularen Detail die Wirkungsweise des Unterrichts untersucht, so daß nicht nur die großen bildungspolitischen Hypothesen gelten (wie hoch ^{ist} die Chancengleichheit?), zum anderen ^{ist} die Grundbildung der Ort, an dem in intensivster Weise die Integration erfolgt. Trotzdem muß berücksichtigt werden, daß die Schüler erst nach 2 1/2 weiteren Schuljahren die Kollegscheule verlassen werden. Damit wird es notwendig, die kurzfristig meßbare Wirkung von der langfristigen zu unterscheiden. Die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung können keinesfalls reduziert werden auf die Ziele, die im Anschluß an die Realisation der Kurse bereits zu erheben, zu messen und zu interpretieren sind. Berufswahlfähigkeit als Ziel erweist sich halt spätestens dort, wo eine Berufswahlentscheidung bereut wird. Hierbei ist dann zu untersuchen, ob überhaupt Fehler in der propädeutischen Funktion der sozialberuflichen Grundbildung dingfest gemacht werden können. Bei der Konzeptualisierung dieser Teilstudie bezüglich der Zeitplanung und Vorlage von Ergebnissen folgt daraus die Berücksichtigung der Unterscheidung, in welchen Dimensionen Urteile nur auf Vorbehalt zu formulieren sind und in welchen Dimensionen langfristige Ergebnisse des Curriculum der Grundbildung (vielleicht in der Jahrgangsstufe 12 und 13) erhoben werden sollen. Damit ist schon angedeutet, daß es auch eine weiterreichende Evaluation der gesamten Bildungsgänge geben muß, in der vom Gesichtspunkt des Abschlusses der Schüler das Qualifikationsniveau der gesamten Ausbildung zu erheben und kritisch mit der Ausbildung des schulischen Regelsystems zu vergleichen sein wird (eine solche Evaluation ist geplant, hier nur zum Teil beschrieben, sie kann frühestens Ende 1980 vorliegen.). Mit einer solchen Studie (in Ver-

bindung mit ähnlich vorgehenden Bildungsgangsevaluationen in anderen Schwerpunkten der integrierten Kollegs Schule) dürfte dann auch eine die großen Hypothesen in den Vordergrund stellende Evaluation und Einschätzung des Schulversuches möglich sein. Hier wird dann von einer pay-off-Evaluation ausgehend etwa geklärt werden können, ob die integrierte Sekundarstufe II ein höheres Maß an Durchlässigkeit gewährt, als dies im schulischen Regelsystem der Fall ist. Aber auch diese zusammenfassende Evaluation wird nicht naiv lediglich ein gewisses Maß an Durchlässigkeit attestieren, in ihr wird vielmehr auch rekonstruierbar sein, wie kontingent das erreichte Maß unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen erscheinen muß; welche förderlichen und restriktiven Rahmenbedingungen eine handlungsrelevante Einschätzung überhaupt erst möglich machen.

Gerade die Diskussion um Erfolg oder Mißerfolg der Grundbildung macht deutlich, daß es vielleicht gar nicht statthaft ist, zwischen Wirkungen und Nebenwirkungen zu unterscheiden, da letztere im Verwertungszusammenhang der Forschungsergebnisse der Wirkungen einen viel höheren Status einnehmen können, als dies die Wirkungen selbst vermögen. Eine Evaluation, die bei den Nebenwirkungen schweigt, entschlägt sich also des Mittels, auf den Prozeß der Verwertung der Forschung Einfluß zu nehmen. Sie isoliert das eigene Interpretationsangebot von den empirisch relevanten Verwertungsprozessen. Zumindest hat die Evaluation die Aushandlung von Wirkungen und Nebenwirkungen zu strukturieren und den Prozeß der Wirkungen der sozialberuflichen Grundbildung zu dokumentieren und auszuwerten. Eine solche Evaluation bezieht also den Kontext der Schulversuchsbewertung in die eigene Forschungsstrategie mit ein.

3.3 Fazit der Rekonstruktion

(1) Jenseits der Analyse der konkreten curricularen Entscheidungen der sozialberuflichen Grundbildung ist eine Ordnung der Ziele und Mittel des Curriculums erfolgt.

(2) Die idealtypische Rekonstruktion in einer Zweck-Mittel-Hierarchie erleichtert sowohl die Aushandlung als auch die Bewährungskontrolle der Kurse, indem sie die Entscheidungsprozesse transparent und revidierbar macht.

(3) Die idealtypische Rekonstruktion versucht diejenigen Planungsschritte verantwortlich zu machen, die tatsächlich für eine gute oder schlechte Planung jenseits der konkreten Praxisbedingungen, die nicht geplant werden konnten, verantwortlich sind.

(4) Die Rekonstruktion setzt bewußt Ziele und Mitteleinsätze in Beziehung zu den Praxisbedingungen und konkret benutzten Erfolgsmaßstäben.

(5) Da eine "nomologische Struktur" der Wirkungsweise des Curriculums nicht ohne eine unzulässige Problemverschiebung formulierbar und überprüfbar ist, kommt eine idealtypische Rekonstruktion von eindeutigen Zweck-Mittel-Beziehungen nicht infrage.

(6) Im folgenden Kapitel muß nun versucht werden, zu den Zielen, Mitteln und Praxisbedingungen Indikatoren zu identifizieren, die eine Aushandlung der Ziele, Mittel etc. entlang der Kurse ermöglichen.

Kapitel 4: Identifizierung und kritische Diskussion von Indikatoren der Erreichung von Zielen und der Adäquatheit der Mittel in der sozialberuflichen Grundbildung auf der Ebene der curricularen Gesamt- und konkreten Unterrichtsplanung.

4.1 Stellenwert dieses Kapitels

Im letzten Kapitel haben wir zwar versucht, das Programm der Grundbildung unter dem Gesichtspunkt seiner Ziele, Mittel und Praxisbedingungen zu ordnen, darüberhinaus jedoch ist noch nicht konkret erläutert worden, welche Bedeutungen jeweils den Zielen und Mitteln bei der Auslegung der Grundbildung insgesamt und des konkreten Unterrichts im besonderen zukommt. Man kann also sagen, daß wir die Funktionen der Grundbildung noch nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer konkreten Realisierung im Unterricht befragt haben; diese Aufgabe soll das folgende Kapitel lösen.

Die eben schon illustrierte unterschiedliche Form der Bewertung der Zielerreichung ist hier analytisch also aufzunehmen und zu differenzieren. Damit machen wir auf der Ebene der Indikatoren das gleiche wie im vorangegangenen Kapitel auf der Ebene der Ziele und Mittel: Wir versuchen, die unterschiedlichen Realisationsaspekte der Ziel- und Mitteleinsätze und Bewertungen zu antizipieren und für ein Bewertungsschema der Zielerreichung ordnend auszuarbeiten. Am Ende dieser Ausdifferenzierung werden wir dann die Voranalyse soweit getrieben haben, daß die wichtigsten Hypothesen der sozialberuflichen Grundbildung für die konkrete Organisation der Bewährungskontrolle ausgearbeitet sind. Es besteht dann eine Konvention von Zielen, Mitteln und Praxisbedingungen, die wichtig werden können, sowie deren Indikatoren ausgelegtes Realisationsspektrum.

Auch in dieser Indikatorenbeschreibung wird es sinnvoll sein, zunächst mehr idealtypisch die Ziele und Mittel zu beschreiben, um dann die Praxisbedingungen einzuholen, in denen sich die Ziele und die Mittel brechen können.

Die Ziel- und Mittelentscheidungen der Grundbildung werden dazu im folgenden mit den Systemkriterien der Kollegschele konfrontiert. Es wird danach gefragt, wie sich die konkret ausgelegten Grundbildungskurse und ihre begründende Konzeption zu den Indikatoren¹¹ ausgelegten Kriterien des Kollegschulversuchs verhalten (damit greifen wir auf die Ebenen I bis III der Ziel-Mittel-Hierarchie zurück). Was kann also Wissenschaftspropädeutik oder soziales Lernen konkret bedeuten, woran ist es zu beurteilen, was davon letztlich in den Kursen zu identifizieren, welche alternativen Ausprägungen der Merkmale sind vorgesehen und so fort? (vgl. 4.2)

Die Praxisbedingungen werden von den Entscheidungen her strukturiert, die mit der ersten Ebene noch nicht ausreichend angesprochen sind: von Annahmen, die in ein "gut geplantes" Curriculum immer mit eingehen. Das heißt, hier soll es um all die Entscheidungen gehen, die "noch" notwendig zu fällen sind, wenn bereits Klarheit über die Ziele und die allgemeinen Mittel besteht, aber noch kein konkreter Unterricht ausgelegt ist. Damit sind all die Faktoren angesprochen, die der Unterrichtende berücksichtigen muß, um ein erfolgversprechendes Lernarrangement sicherzustellen. Wir hatten diese Faktoren in der Ziel-Mittel-Hierarchie in der Ebene der Maximen des Lernarrangements schon angedeutet. Hier ist also zu klären, in welchem Maße einerseits die Kurse der Grundbildung selbst aus der Sicht dieser konkreten Unterrichtsbedingungen geplant sind, wie andererseits die in der Planung nicht berücksichtigten, vom Unterrichtenden jedoch zu fällenden Entscheidungen als Indikatoren eines Lernerfolges oder -mißerfolges zu betrachten sind. Wie ist also auf die spezifischen Lernbedürfnisse und -konstellationen einer Lerngruppe eingegangen worden, wie sind die Texte und andere Materialien des Kurses von einzelnen Schülern aufgenommen worden, wie konnte geplant werden und wie gelang es, die Homogenität einer Lerngruppe herzustellen und so fort?

Eine solche Anstrengung, wie wir sie im folgenden aufnehmen wollen, ist notwendig, soll nicht nur die Auswertung der Erfahrungen, sondern auch die Sammlung von Daten, die Wahl von Methoden etc. relativ frei von einem "wissenschaftlichen Aktionismus" (BACHMAIR) bleiben. Wir benötigen also zunächst eine Theorie über das Objektfeld der sozialberuflichen Grundbildung, bevor wir an die konkrete Bewährungsprüfung gehen können (eine an sich triviale Erkenntnis, die jedoch in unendlich vielen empirischen Untersuchungen m.E. zu wenig berücksichtigt zu sein scheint. Man hofft, daß die ermittelten Daten selbst gleichsam im Auswertungsprozeß eine Theorie ermöglichen.) Daß diese Theorie etwas mit den Orientierungen des Gegenstandsfeldes zu tun haben muß, und in diesem Falle zu tun hat, ist durch die vielfältigen Bedingungen abgesichert, die zum Entstehen des Curriculum wichtig waren und die bereits erläutert sind. Die Entwicklung einer Objekttheorie durch induktives 'Raisonnieren' - wie man das hier durchgeführte Verfahren auch beschreiben könnte - stellt damit einen Modus der Analyse dar, der die Sprache des Schulversuchs nicht "vom Standpunkt des Hörenden statt des Sprechenden Subjektes, d.h. als Dekodierungsinstrument statt als 'Handlungs- und Ausdrucksmittel' verstehen" will (vgl. BOURDIEU 1976, S. 141).

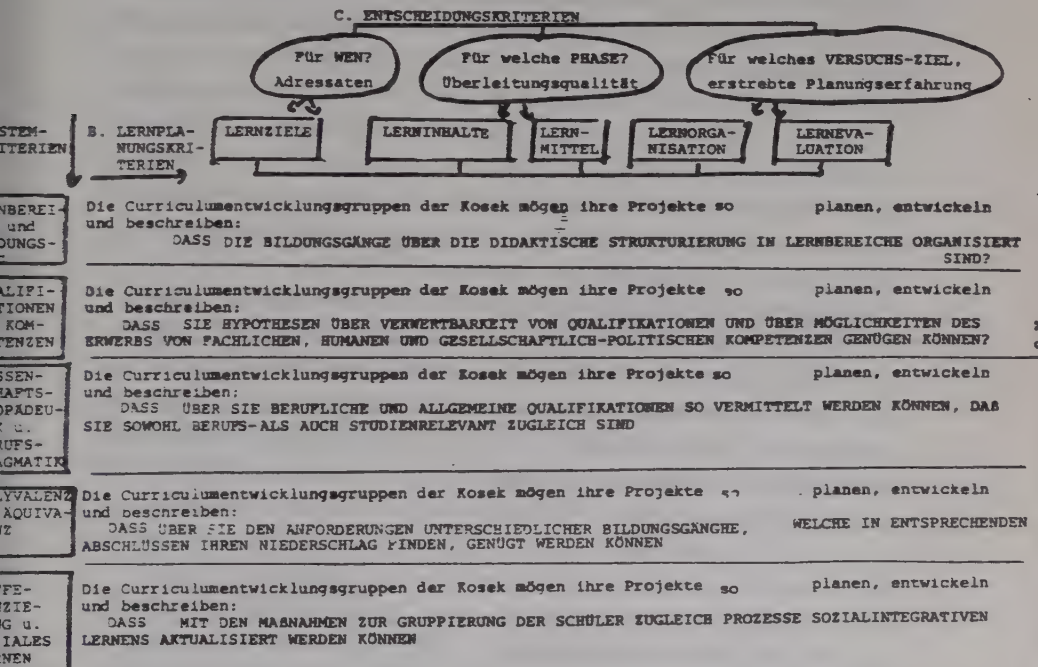
Mit der erneut vorgenommenen Unterscheidung zwischen den Indikatoren der Ziel- und Mittelentscheidungen und Praxisbedingungen sind - so kann behauptet werden - damit alle Faktoren berücksichtigt, die in einem theoretischen Zusammenhang des konkreten Curriculum gesetzt sind und die in der Unterrichtsrealisation wichtig werden können.

4.2 Mögliche Indikatoren der Zielerreichung und Mittelausgangspunkt der sozialberuflichen Grundbildung nach Maßgabe der Systemkriterien der Kollegsche.

Zu Beginn der Arbeit an der konkreten Auslegung der vier Grundbildungskurse stand ein Leitlinientext, der allgemeine Imperative an die konkrete Gestalt der Kurse aus der Sicht einer "didaktisch/curricularen Matrix" formulierte. Dieser Leitlinientext sollte für alle

Entwicklungsgruppen gelten, die im Rahmen der Kollegs schul-Instanzen arbeiteten. Das so bezeichnete "Konzept praxis-naher Curriculumentwicklung" (vgl. KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II 1976) sollte sicherstellen, daß die Maß-stäbe der Curriculumentwicklung in der Kollegs schule (und dies bedeutet natürlich über diesen Anwendungsfall hinaus) durch ein gemeinsames Band an Leitprinzipien und Konstruktionsorientierungen zusammengehalten werden. Die zentralen Begriffe der didaktisch-curricularen Matrix sind schon benannt worden, sie sollen hier nochmals im Überblick vorgestellt werden:

DIDAKTISCH-CURRICULARE MATRIX : Fünf Konstruktionsorientierungen



Bei der Diskussion dieser Curriculummatrix in der Arbeitsgruppe Grundbildung, die die Kurse auszulegen hatte, stellte sich sehr schnell heraus, daß im allgemeinen zwar den Bestimmungen der didaktisch-curricularen Matrix eine Koordinierungsaufgabe zugesprochen werden konnte, daß die Konstruktionsorientierungen als noch zu abstrakte Regulative für die konkrete Curriculumentwicklung die Gefahr bedeuteten, alles und nichts zu legitimieren. Zwar sollte vermieden werden, daß "allein" die jeweils zufällig vorhandene (oder nicht vorhandene) didaktische Phantasie der Planer die konkrete Gestalt der sozialberuflichen Grundbildung bestimmt, umgekehrt schien jedoch eine notwendig abstrakte Antizipation der Systemkriterien der Kollegs Schule bezogen auf die Grundbildung eher ein Planungshindernis denn eine Planungshilfe zu sein: Eine weit ausgreifende Liste von Konstruktionsorientierungen (was habe ich alles bei der Kursentwicklung zu beachten!) konnte genauso gut eine gegenwärtige Wirkung entfalten: nämlich die Angst vor der konkreten Kursentwicklung aufgrund der geballten Kraft ausformulierter Systemkriterien. Zwar hatten die Kursplaner die Systemkriterien der Kollegs Schule bei ihrer Arbeit im Hinterkopf (dies konnten sie nicht zuletzt auch aufgrund des weiten Bedeutungsspektrums der Systemkriterien, also z.B.: mein Kurs muß für Berufsschüler genauso wie für Gymnasiasten geeignet sein!), eine Kursentwicklung von den allgemeinen Systemkriterien der Kollegs Schule herunter zu konkreten curricularen Empfehlungen des Unterrichts jedoch schien unpraktikabel zu sein. Die Kritik an den Systemkriterien der Kollegs Schule galt allerdings nicht in gleicher Weise für ein konkretes Projekt wie die sozialberufliche Grundbildung. Bei der Anleitung der Kursentwicklung konnte die Matrix als ein Leitsystem von Konstruktionskriterien dann sinnvoll und notwendig werden, wenn die allgemeinen Systemkriterien der Kollegs Schule auf die speziellen Bedingungen der Grundbildung angewandt würden. Wenn dies auch in der Kursentwicklung nicht explizit geschehen ist, kann dies doch im Rahmen der Vorbereitung der Evaluation von Gewinn sein:

- Einmal können die übersetzten Systemkriterien der Kollegschule mögliche Chancen und Schwierigkeiten bei der Kursrealisation antizipieren helfen (z.B.: wieviel wissenschaftspropädeutische Anteile benötigt eigentlich eine sozialberufliche Grundbildung?)
- Damit kann für die nunmehr in und nach der Erprobung anstehende Präzisierung der Ziele und Inhaltsentscheidungen der Kurse der Grundbildung eine stärker präzisierte Durchdeklinatation der faktischen Wirkungsweisen der fünf Systemkriterien von Nutzen sein.⁺

4.2.1 Das Systemkriterium "Lernbereich und Bildungsgang"

Zunächst drängt sich bei diesem Kriterium eine Rückfrage auf: Ergibt sich für die konstruktive Arbeit wie für die evaluative Analyse überhaupt noch ein Problem? Kann man nicht doch davon ausgehen, daß die Kurse eindeutig einem Lernbereich, eindeutig einer Lernphase (eben der Grundbildung) zugeordnet sind? Mit der ausführlichen Begründung eines Konzeptes zur sozialberuflichen Grundbildung und der Konkretisierung dieses Konzeptes in vier Grundbildungskursen scheint das Systemkriterium auf den ersten Blick eingelöst zu sein.

Für die Implementation und Bewährungskontrolle des Konzeptes jedoch reicht es nicht hin, einfach darauf hinzuweisen, daß es sich bei den Kursen der Grundbildung um eindeutig verortbare curriculare Planungen handelt. Schon die Lehrenden in den Projektregionen werden fragen - die Planer der Evaluation müssen sich diese Fragen aber auch selbst stellen - wie etwa die Basisentscheidungen des Konzeptes selbst überprüft werden können.

⁺ Die folgenden Ausführungen verwenden immer wieder Texte zur sozialberuflichen Grundbildung (allgemeine Planungs- und konkrete Kursentwürfe etc.), ohne daß diese immer wieder mit Zitaten kenntlich gemacht werden. Statt einer nicht nachvollziehbaren treuen Wiederholung dieser "grauen Materialien" empfiehlt sich zur besseren Übersicht eine kommentierende Zusammenfassung.

Solange dieses Basisentscheidungen nicht auch nach Maßgabe der konkreten Indikatoren ausgelegt sind, werden die beteiligten Lehrer u.U. auf andere Konzeptualisierungen von Grundbildung verweisen und die konkrete Konzeptualisierung im Schwerpunkt 15: "Erziehung und Soziales" nach diesen fremden Kriterien bewerten.

Zunächst ist damit der Vorschlag bez. auf Kollegschule von dem abzugrenzen, was unter Umständen sonst noch im Gespräch ist oder gar noch in der Praxis vorzufinden ist: Mit der sozialberuflichen Grundbildung ist keine in der gymnasialen Tradition stehende "grundlegende wissenschaftliche Geistesbildung" gemeint, wie sie etwa von W. FLITNER (1959, S. 27ff.) postuliert wurde (vgl. zur Differenz auch KUTSCHA 1977). Als tätigkeitsfeld- und problemorientiertes Konzept ist darüberhinaus ein fachbezogenes und fachbegrenztes Konzept der Grundbildung, wie es etwa im gymnasialen Bereich nach der Reform der gymnasialen Oberstufe verbindlich wurde, ausgeschlossen (vgl. SEBBEL 1976; teilweise selbstkritisch auch FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER 1977). Am ehesten ist die sozialberufliche Grundbildung noch mit den Ausbildungstendenzen in den "Fachschulen für Sozialpädagogik" zu vergleichen (vgl. DERSCHAU 1976, S. 119 ff.), wo die Ausbildung mit einer mehrere Tätigkeitsfelder umgreifenden Grundbildung beginnen soll, an die im Anschluß eine tätigkeitsfeldbezogene Spezialisierung folgt. Die sozialberufliche Grundbildung jedoch ist von den angesprochenen Tätigkeitsfeldern her breiter gefaßt und löst darüberhinaus den Fachunterricht auf.

Noch einmal zusammengefaßt soll dies sozialberufliche Grundbildung somit

- eine Übersicht über die Berufsfelder und deren Probleme sichern (1.),
- einen Beitrag zur Berufswahlfähigkeit beisteuern (2.),
- den Zusammenhang von Theorie und Praxis wahren (3.),

- die Möglichkeit eröffnen, eine Persönlichkeit, die mit sich selbst im Beruf identisch ist, zu fördern (4.),
- die Kooperationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen stimulieren (5.),
- schließlich die soziale Integration von beruflichen und studienbezogenen Bildungsgängen intensivieren (6.).

Bereits bei der konkreten curricularen Auslegung der Kurse ergab sich das Problem, in welcher Intensität (unter Umständen in einer Arbeitsteilung) sich die jeweiligen Kursentwicklungsgruppen das Gesamtspektrum der Funktionen der Grundbildung bzw. einzelner Aspekte als Aufgabe anzuziehen hatten. Darüberhinaus war die Umsetzungsfähigkeit oder -relevanz der jeweiligen Funktionen, wie wir schon unter verschiedenen Gesichtspunkten gesehen haben, unterschiedlich: So schien es zunächst außerordentlich leicht, eine Übersicht über die Berufsfelder im Curriculum anzubieten, dadurch daß etwa in Filmen, Hospitationen, Broschüren etc. die den jeweiligen Akzentuierungen zugeordneten Berufsfelder selbst vorgestellt werden sollten. Umgekehrt aber war etwa das Ziel: "die Möglichkeiten zu öffnen, eine Persönlichkeit, die mit sich im Beruf selbst identisch ist, zu fördern" weniger geeignet, in konkrete curriculare Planungen übersetzt zu werden. Schließlich kann man das Ziel der Kooperationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen (sieht man einmal von Effekten der sozialen Integration ab) in erster Linie als Transferhypothese bzw. als Hypothese der zu erwartenden Lern- und Arbeitsprozesse im Beruf interpretieren. Nun läßt sich nach der konkreten Auslegung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung eine nachgängige Indikatorenbildung bezogen auf den Nachweis einer geplanten Zielerreichung formulieren:

(1.) Übersicht über die Berufsfelder und deren Probleme

In allen vier Kursen der sozialberuflichen Grundbildung werden in unterschiedlicher Form Tätigkeitsfelder sozialberuflicher Praxis vorgestellt. Indem in den Kursen systematisch Situationen und Probleme unterschiedlichster Berufsfelder im Bereich der Erziehung und Ausbildung, Pflege

und Therapie, Freizeit und Sport sowie intensiv das Kompetenz- und Rollenproblem der sozialberuflich Tätigen angesprochen wird, scheint eine Übersicht über die "Berufsfelder und deren Probleme" gesichert. Wenn man so will, enthält die sozialberufliche Grundbildung eine didaktisch formulierte Einführung in die Theorie "Helfender Berufe".

Damit ist freilich noch nicht gesagt, ob die schulisch realisierbaren Intensitätsgrade dieser Einführung ausreichen, dem Schüler eine dann schon verfügbare Übersicht zu vermitteln. Diese Fragestellung muß zwar in den Evaluationsmaßnahmen verfolgt werden, die Bewertung der Qualität der 'Übersicht' erfolgt darüber hinaus aber auch aus der Sicht der Bildungsgänge, die sich an die Grundbildung anschließen.

Daraus ergeben sich folgende evaluative Fragen:

Im Vergleich der Qualifikationsmöglichkeiten der Grundbildung und der Qualifikationsbedürfnisse der Schwerpunktprofile wird zu zeigen sein, in welchem Maße eine sozialberufliche Grundbildung, die ja aus 'nur' vier halbjährigen Kursen besteht, die Übersicht über die Berufsfelder und deren Probleme sichern kann. Dazu kann es auch gehören zu überprüfen, welche und wo überflüssige Informationen gegeben werden, weil die Schüler bereits in gewissen Bereichen eine Übersicht besitzen, wo die Übersicht bei den Schülern auf Widerstand stößt, weil sie sich bereits für einen Beruf entschieden haben und insofern nicht mit Inhalten belastet werden wollen, die sie nicht mehr interessieren, schließlich ob und wo spezielle Inhalte durch die Breite der Grundbildung nicht mehr den Platz im Curriculum finden, der von den Schülern oder Unterrichtenden als notwendig behauptet wird.

(2.) Der Beitrag zur Berufswahlfähigkeit

Indem den Schülern vor der Festlegung auf einen Bildungsgang unterschiedliche Berufsfelder und Probleme vorgestellt werden, leistet die sozialberufliche Grundbildung bereits einen Beitrag zur Berufswahlfähigkeit. Nun gilt jedoch für den Terminus 'Berufswahlfähigkeit' Ähnliches wie für die Festlegung 'Übersicht über die Berufsfelder': Berufswahlfähigkeit ist allererst zu definieren. Nun scheint es nicht nur wenig Sinn zu haben, wie schon angedeutet, einen solch elaborierten Begriff von Berufswahlfähigkeit zu entfalten, wie er mit dem geringen Stundenvolumen der sozialberuflichen Grundbildung dann überhaupt nicht zu realisieren ist. Hier haben wir das Problem jedoch positiv zu wenden: Denn unbeschadet der Tatsache, ob ein Curriculum der Grundbildung überhaupt in der Lage ist, Berufswahlfähigkeit bei den Schülern herbeizuführen, kann es sinnvoll sein, für die Evaluation einen breiter gefächerten Begriff der Berufswahlfähigkeit anzuwenden, als dies bei der Curriculumkonstruktion möglich war. Wir hätten es mit einer evaluativen Fragestellung zu tun, wie sie gleichsam 'überschüssig'

zum geplanten Curriculum formuliert wird. Anlässlich der Unterrichtspassagen in der sozialberuflichen Grundbildung, die explizit unter dem Gesichtspunkt der Sicherung der Berufswahlfähigkeit stehen, lassen sich sinnvoll diagnostische Maßnahmen der Identifikation der Berufswahlfähigkeit bzw. -unfähigkeit einbinden. Evaluation würde sich hier also weniger auf die Zielerreichung eines Curriculums eingrenzen, sie hätte hier später beratende Funktionen bezogen auf die faktische Berufswahl der Schüler. Im Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung selbst wäre also eine Vorbereitung zu treffen, die dem Schüler zu einer erneuten abgewogeneren Berufswahl führt.

An folgenden Stellen ließe ^{sich} das Ziel unterrichtlich festmachen: Vorstellungen der Berufsfelder und deren Probleme unter dem Interpretationsgesichtspunkt Berufswahlfähigkeit, Strukturierung der Kurspraktika in der sozialberuflichen Grundbildung (2wöchige geblockte oder auseinandergezogene Hospitationen) unter dem Gesichtspunkt der Überprüfung der Berufswahl, Vorstellung von Rollenproblemen, von Kompetenzerwartungen an Sozialberufe unter dem Gesichtspunkt der Berufswahlmotive ... , aber auch kritischer Vergleich der Erwartungen der Schüler mit den konkreten Erfahrungen in Unterrichtssituationen.

Bisher ist der Gesichtspunkt 'Beitrag zur Berufswahlfähigkeit' ausschließlich aus der Sicht berufsqualifizierender Schwerpunktprofile im Schwerpunkt 15 gesehen worden. Für diejenigen Schüler, die studienqualifizierende Abschlüsse erstreben, stellt sich das Problem jedoch anders: Es muß ja davon ausgegangen werden, daß eine ganze Reihe von Schülern im Schwerpunkt 15 nicht mit der eindeutigen Perspektive lernen, später auch einen Sozialberuf zu ergreifen. Berufswahlfähigkeit als Programm der sozialberuflichen Grundbildung bedeutet für diese Schüler dann notwendigerweise etwas anderes: Die Vorbereitung auf Studienschwerpunkte und sich daran anschließende berufliche Tätigkeitsfelder. Dabei hat das Curriculum aber auch Tätigkeitsfelder mit heranzuziehen, in denen akademisch ausgebildete Sozialberufe (wozu auch der Lehrerberuf natürlich gehört) beschäftigt werden.

Als Fragen an die Evaluation:

Wie abgeklärt ist die Berufswahl bei den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler (Gymnasiasten, Schüler mit Berufserfahrung, ohne Berufserfahrung, die direkt oder mit Praxiserfahrungen einen Beruf anstreben)? Wie stark prägt sich beim Wahlverhalten der Schüler der Faktor der Berufschancen aus (Diese Überprüfung ist anzubinden an das Curriculum der Kurse selbst)? Kann ein Beitrag zur Berufswahlfähigkeit durch exemplarische praktische Erfahrungen gesichert werden oder ergeben sich andere Möglichkeiten, z.B. Arbeitsplatzanalysen? Wechseln Schüler aufgrund der Grundbildung ihren ursprünglich gewählten Bildungsgang?

(3.) Die Wahrung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis

Unter diesem Ziel verstehen die Planer folgendes: Das curriculare Programm der sozialberuflichen Grundbildung scheint nur dann realistisch zu sein, wenn es sowohl bei den Schülern wie bei den Lehrern der unterschiedlichen Schulformen bewußte oder unbewußte Vorurteile über ein vermeintlich zu theoretischen Unterricht oder eine zu krude Praxeologie der Grundbildung überwindet. Es kann im Curriculum also nicht darauf ankommen, der Berufsausbildung in der Grundbildung das unterstellte defizitäre Maß an Theorie beizubringen, umgekehrt die starke Theoretisierung in studienbezogenen Bildungsgängen durch eine ausschließliche Praxisorientierung zu unterlaufen.

Planerisch denkbar wäre eine Parteinahme für eines von beiden gewesen, für die Auslegung der Kurse jedoch ist sie nicht bestimmend geworden. Die Wahrung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis bedeutet also, daß das Curriculum das didaktisch jeweils auftauchende Wechselspiel von Theorie und Praxis einzulösen hat. Dieser Zusammenhang muß immer zweifach gestiftet, seine Herstellung muß zweifach überprüft werden:

- Zum einen muß im Curriculum gezeigt werden, daß die Dichotomisierung von Theorie und Praxis z.B. aus den Isolations-tendenzen der Institutionen herrührt, daß die Differenz von Theorie und Praxis weniger die unterschiedlichen Lernperspektiven von Fachoberschulen, Gymnasien oder Fachschulen bezeichnet. So muß im Curriculum gesichert werden, daß die Praxisrelevanz guter Theorie wie die Theorie-relevanz der Praxis theoretisch (in der Form der exemplarischen Darstellung ihres Zusammenhangs im Unterricht) und

praktisch (in der Form der Identifizierung von Theorie in praktischen Feldern) aufgenommen wird. Die Praxisrelevanz einer auf den Begriff gebrachten Praxis soll also genauso gut dem Schüler nahegebracht werden wie die Abhängigkeit der Theorie von der konkreten Erfahrung in Handlungsprozessen. Dies läßt sich curricular in Planungen an der Form der didaktischen Arrangements (Zusammenspiel von Unterricht/Praktikum/Unterricht) und der Auswahl von Texten verifizieren. Darüber hinaus beschreibt ~~dies~~ in erster Linie eine Interpretationsleistung, die im Kurs zwischen Lehrern und Schülern erfolgen muß, eine kognitive Einsicht und eine adäquate Vermittlung dieser Einsicht ist also nötig. Die Verwiesenheit von Theorie und Praxis aufeinander wie ihre bestehende Differenz (die Korrektivfunktion der Theorie gegenüber der Selbstrechtfertigung von Praxis) ^{und umgekehrt} kann also erst als stattgefundener oder mißglückter Lernprozeß diagnostiziert werden, sie ist nicht umfassend vorab planbar.

- Der zweite Aspekt der Wahrung von Theorie und Praxis ist stärker unterrichtsorganisatorisch akzentuiert. Während der sozialberuflichen Grundbildung wird jeder Schüler mit einem konkreten Erkundungsauftrag in ein Tätigkeitsfeld sozialberuflicher Praxis (entweder für zwei Wochen geblockt oder in einzelne Phasen ausgelegt) gehen. Aufgabe des Curriculums wird es sein, einerseits einen sinnvollen Erkundungsauftrag zu formulieren, der gerade den Zusammenhang von Theorie und Praxis fördert, andererseits die Übergänge von der Schule in die Hospitation (das Kurzpraktikum) und von der Hospitation in die Schule didaktisch zu strukturieren. Dahingehende Festlegungen sind in den curricularen Planungen der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung fast nicht erfolgt. Dies kann auch erst dann geschehen, wenn die konkreten Hospitationsstellen in den Projektregionen feststehen und darauf aufbauend sinnvolle Erkundungsaufträge und didaktische Maßnahmen zur Einbindung der Hospitation in den schulischen Unterricht und umgekehrt gefällt werden können.

Als Fragen an die Evaluation ergeben sich somit etwa:

Gelingt das Wechselspiel von Schule-Praxis-Schule durch die Stellung von Erkundungsaufträgen, deren Vorbereitung im Unterricht und Auswertung? Welche Texte anderer Medien sind geeignet, auf der unterrichtlichen Ebene einen Zusammenhang zur Praxis der Sozialberufe zu schaffen, welche nicht? Gelingt es, die in Lerngruppen vorliegenden unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die kognitive Vermittlung des Zusammenhangs von Theorie und Praxis, aber auch seine Differenz fruchtbar zu machen? Welche Form der Praxis ist für die spezifischen Ziele der Grundbildung geeignet (Tageshospitation an unterschiedlichen Orten mit gemeinsamen Erkundungsaufträgen, Blockpraktika, eine kleine Zahl von Praktikastellen oder ein möglichst breites Spektrum?

(4.) Die Möglichkeit, eine Persönlichkeit, die im Beruf mit sich selbst identisch ist, zu fördern

Dieses hochgesteckte Ziel ist in den Projektregionen heftig kritisiert worden, genauso wie es gefordert worden ist. Zum einen wird die Vermutung vorgebracht, die Planer hätten mit ihrer Forderung ein 'stabiles Persönlichkeitsmodell', ihre Anthropologie würde sich in den didaktischen Festlegungen zwingend niederschlagen, die didaktische Freiheit des Lehrers würde somit eingeschränkt. Andererseits wird von den Vertretern in den Projektregionen mit Blick auf die Verunsicherung der Schüler bezogen auf die Erwartungen der Praxis und ihre eigenen, oft unbewußten oder latenten, selten manifesten Interessen hingewiesen. Für viele Schüler findet eine Berufswahl unter ungeklärten persönlichen Motiven statt, für viele Schüler entwickeln sich die Praxiserfahrungen gerade in Sozialberufen nicht zur positiv verlaufenden (also kritisch und zugleich bejahenden) beruflichen Sozialisation. Nun kann die sozialberufliche Grundbildung die den Praxischock verursachende Komplexität der Kompetenzerwartungen in den Sozialberufen nicht so verringern, daß der oft attestierte Praxischock und die Verunsicherung gar nicht mehr auftreten. Zwar wird besonders im vierten Kurs der sozialberuflichen Grundbildung es darauf ankommen, die Dialektik von unaufgeklärter Praxiserwartung und erster überwältigender Praxiserfahrung zu thematisieren (vgl. dazu auch RICHTER 1976, S.140-188, COMBS et al, 1975, S. 51 ff, 173; SCHMIDBAUER, 1977, vor allem S. 48 ff), so daß der Schüler im Kurs ein Angebot zur Reflexion u. zur Bewältigung dieser Praxis erhält und ihm eventuell notwendig erscheinende Konsequenzen

(etwa die Berufswahlumorientierung) möglich werden. Freilich läßt sich erwarten, daß der potentielle 'Praxis-schock' nicht schon voll aufgrund erster beruflicher Erfahrung in einer Praxis erfolgt. Dieser tritt erst richtig dort auf, wo die Ernstsituationen des Berufs deutlich werden, ohne daß das Subjekt Mittel zur Verarbeitung der Praxis besitzt. In unseren Kursen werden ja wahrscheinlich darüber hinaus immer Schüler mit konkreten Praxiserfahrungen sitzen, so daß die Praxisangst, die hier eher auftreten wird, im Kurs selbst angesprochen werden kann. Das hier diskutierte Ziel der sozialberuflichen Grundbildung korrespondiert mit dem zweiten (Berufswahlfähigkeit), das dort Gesagte zur Diagnose gilt ähnlich auch für diesen Punkt.

Als evaluative Fragen ergeben sich z.B. darüber hinaus: Gelingt es, in einer für die sozialberufliche Grundbildung typischen gemischten Lerngruppe die Praxisängste eines Teils solidarisch dort zu diskutieren, wo sie auftreten? Empfinden die Schüler die Reflexion über die eigenen Berufsmotive und-wünsche als entlastend oder als belastend? Kommt es zu ideologischen Scharmützeln, was eine 'ich-stabile' Persönlichkeit ist (dadurch daß etwa die Schüler die keine konkreten und verbindliche Berufsperspektive bereits besitzen, eifr bereit sind, die Sozialberufe an sich und prinzipiell zu kritisieren, während andere Schüler dadurch verunsichert werden?)?

(5.;6.) Zur Kooperationsfähigkeit der sozialberuflich Tätigen und zur sozialen Integration

Die beiden letztgenannten Ziele der sozialberuflichen Grundbildung sprechen ein inhaltliches Planungspostulat und eine schuliorganisatorische Maßnahme an. Die Kursplaner gehen von der Unterstellung aus, daß ein intensives Kennenlernen der Tätigkeitsfelder und damit der Probleme unterschiedlicher Sozialberufe bezogen auf die spätere Spezialisierung sozialberuflicher Tätigkeitsfelder eine dann notwendig werdende Kooperationsfähigkeit erleichtert (vgl. zur Kooperationsnotwendigkeit wieder RICHTER 1976, COMBS et al 1975, SCHMIDBAUER 1977). Der im Bereich von Pflege und Therapie Arbeitende soll durch die sozialberufliche Grundbildung erfahren, daß in anderen Tätigkeitsfeldern (Kindergarten, Freizeit) zum einen andere Probleme angesprochen sind, zum anderen eine notwendige Erkenntniserweiterung seiner beruflichen Kompetenz

liegt (er lernt etwas darüber , wo Krankheitsphänomene eventuell auftauchen, wie die dort beruflich Tätigen darauf reagieren usw.). Die in vielen Sozialberufen beklagte Unfähigkeit, die eigenen 'Kirchhofsmauern zu überschauen', soll durch einen auf Kooperation bereits hingepflanzten Unterricht, der die sozialberuflich Tätigen für die Probleme der jeweils anderen Bereiche sensibilisiert, abgebaut werden. Dieses Ziel wird in erster Linie durch die ersten, auf die drei Tätigkeitsfelder ausgelegten Grundbildungskurse zu erreichen versucht.

Evaluativ kann es dabei nicht darauf ankommen, das Maß an 'Kooperationsfähigkeit' im Anschluß an die Jahrgangsstufe 11.1 zu diagnostizieren. Lediglich die Sensibilisierung des Schülers für die Notwendigkeit späterer Kooperation kann also evaluativ angegangen werden. Eine empirische Überprüfung der faktischen Kooperationsfähigkeit kommt noch nicht in Frage.

Eine 'spielerische' Kooperationsfähigkeit wird jedoch durch die Maßnahmen der sozialen Integration bereits realisiert. Wir können davon ausgehen, daß in der sozialberuflichen Grundbildung Schüler lernen, die noch nicht genau wissen, in welcher Richtung sie später beruflich tätig werden wollen, daß wir aber auch Schüler antreffen werden, die bereits heute dezidiert, teilweise durch eigene Praxiserfahrungen gestärkt, eine Berufswahlentscheidung gefällt haben. Es ist abzusehen, daß die Schüler mit unterschiedlicher Abschlusaspiration unterschiedliche Erwartungshaltungen an das Qualifikationsprogramm der sozialberuflichen Grundbildung stellen werden. Diese Vermutung läßt sich bereits heute durch einzelne kooperative Unterrichtsprojekte der Region Bielefeld/Bethel bestärken. Wenn dort etwa Schüler des Gymnasiums und der Fachschule für Sozialpädagogik einen Kurs 'Feiern und Feste' planten, bedurfte es außerordentlicher Anstrengungen der sozialen Integration: Die Schüler der beruflichen Fachschule verbanden mit dem Thema die Vorbereitung eines konkreten Festes, während die Gymnasiasten oder vielleicht nur die Unterrichtende etwa die Interpreta-

tion eines Textes über den 'homo ludens' (HUIZINGA) angehen wollten.

Der Aspekt der sozialen Integration wird hier hervorgehoben (er wird später unter dem Systemkriterium 'Integration und Differenzierung' noch einmal aufzunehmen sein), weil in der sozialberuflichen Grundbildung des Schwerpunktes 15 'soziale Integration' eine Maßnahme ist, die aus der Sicht der Funktionen des Curriculums selbst notwendig wird. Während die soziale Integration im obligatorischen Lernbereich der Kollegschule (vgl. FINGERLE 1975), also in den Bereichen Gesellschaftslehre, Religion, eigensprachlicher Unterricht, darauf ausgelegt ist, in den allgemeinen Tätigkeitsfeldern wie Freizeit, Arbeit, Politik ein Lernen zu organisieren, welches Schüler unterschiedlicher Berufe und unterschiedlicher Abschlüsse zusammenbringen will und während die Grundbildung in anderen Schwerpunkten auch ohne die soziale Integration auskommt, da dort in erster Linie der Qualifikationsaspekt von Inhalten her bedeutsam ist, gehört der Lerneffekt sozialer Integration zum Ziel der Grundbildung selbst. Hierbei ist natürlich auf mögliche Konflikte Rücksicht zu nehmen. Allein ihr Auftreten im Unterricht stellt keine Störvariable für erfolgreichen Unterricht dar, ihr Auftreten ist vielmehr als möglicher Ausgangspunkt eines Lernprozesses, an dessen Ende die Sensibilisierung für die Kooperationsnotwendigkeit steht, zu verstehen.

Daraus ergeben sich etwa folgende Fragestellungen der Evaluation: Kommt es zu Konflikten zwischen den Schülern unterschiedlicher Abschlüsse und angestrebter Berufe, und wenn ja, wie tauchen sie auf, wo tauchen sie auf, welche Dynamik haben sie, können sie beigelegt werden? Kommt es zu Abgrenzungsphänomenen zwischen den Schülern, gar zur Stigmatisierung einzelner Schülergruppen? Welche Schülergruppen werden durch welche Lernformen und -inhalte bevorteilt, welche unterliegen dabei? Besteht die Bereitschaft der Schüler, sich auf Probleme einzulassen, die sie nicht in eine direkte Beziehung zu eigenen Berufserwartungen bringen können und welche Relevanz hat hierfür das Vorwissen und Vorerfahrungen aus der Praxis? Welche Lehrstrategien empfehlen sich für solcherart zusammengesetzte Lerngruppen (zunächst Ausklammern des Konfliktes, bewußtes Provozieren des Konfliktes, bewußtes Eingreifen oder Abstinenz des Lehrenden, Bildung von gemischten Arbeitsgruppen etc.?

Neben diesem Zielerreichungsproblem bezogen auf die Funktionen der Grundbildung ist unter dem Gesichtspunkt der Konstruktion und Evaluation noch auf zwei weitere, damit nicht abgedeckte aber gravierende Aspekte hinzuweisen:

(7.) Lernzeit

Die Entscheidung der Planungsgruppe zur sozialberuflichen Grundbildung, vier 4-stündige Kurse auszulegen, ist als Zeichen 'aufgeklärten Dezisionismus' (falls man diesen Widerspruch in Anlehnung an die bisher durchgeführte Analyse ertragen kann) bereits gewertet worden. Für die Entscheidung der Beibehaltung dieses quantitativen Programms, aber auch für eine eventuelle Entscheidung der Zurückstufung, bzw. der Ausdehnung des Programms ist zu untersuchen, ob die Integrationsschwierigkeiten auch unter diesem Gesichtspunkt interpretierbar sind, eventuell dabei auch zusätzliche Integrationspotentiale freigelegt werden können. Die Überprüfung dieser Frage kann freilich nicht allein aus der Evaluation des Unterrichtsgeschehens der Grundbildung abgeleitet werden. Wenn die Evaluationsgruppe ihren zusammenfassenden Bericht vorlegen wird, wird sie auch die Planungen der Bildungsgänge unter diesem Gesichtspunkt zu reanalysieren haben. Umgekehrt mag es für die Entscheidung über die inhaltliche Struktur des Lernens der Jahrgangsstufe 11.1 für die überregionalen Fachgruppen von außerordentlicher Wichtigkeit sein, Erfahrungen zu erhalten über Quantität und Qualität der faktisch erzielbaren Lernprozesse in einer 16-stündigen sozialberuflichen Grundbildung.

Als evaluative Fragen: Sind die gemeinsamen Themen zu breit angelegt, so daß die speziellen Qualifikationsanforderungen nicht in den folgenden Jahrgangsstufen abgesichert werden können oder lassen sich umgekehrt weitere Inhalte und Qualifikationen benennen, die eine Erweiterung der Grundbildung und damit der schwerpunktmgreifenden Polyvalenz von Kursen ermöglicht?

(8.) Disjunktion der Lernbereiche

Neben dieser quantitativen Frage zur Hypothese der schwerpunktmgreifenden Polyvalenz ergeben sich auch qualitative Fragen zur Lehr- und Lernerfahrung in der breitangelegten Propädeutik. Es ist ja daran zu erinnern, daß eine tätigkeits-

und problemfeldbezogene, zugleich dabei fachgrenzenüberschreitende curriculare Einheit in der stundenplanmäßigen Ausdehnung sowohl für das Gymnasium als auch für die Berufsschulen neu ist. Wir müssen also davon ausgehen, daß in der Auslegung eines Curriculums der Jahrgangsstufe 11.1 auf ca. 20 Wochenstunden vielleicht eine Reihe von Problemen steckt. Die damit angesprochene Ausdehnung über die sozialberufliche Grundbildung hinaus kann durch den obligatorischen Lernbereich, teilweise auch durch einzelne Kurse des Wahlbereiches (aus dem musisch-künstlerischen Bereich) erfolgen. Über die potentielle Wirkung einer solch breitangelegten Propädeutik in ein relativ eng umgrenztes Handlungsfeld wissen wir so gut wie nichts. Es kann bei den Schülern zu außerordentlichen Ermüdungserscheinungen, vielleicht aber auch zu einer Steigerung der Lernmotivation kommen. Wird die Überprüfung dieser Fragestellung durch die Evaluation nicht mitgeplant, kann es dazu kommen, daß mit atmosphärischen Einschätzungen und Kurzschlüssen der Grundbildungsunterricht an sich kritisiert wird. Insofern wird vorsichtig zu diagnostizieren sein, woher Defizite der Lernmotivation bzw. ihre Steigerung herrühren. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß vermutlich die Art und Weise, wie Leistungsmessung in der Grundbildung erfolgt, und welchen Stellenwert die Grundbildung im gesamten Lernprogramm der Schüler erhält, darüber mitentscheiden wird.

Neben diesem ~~mehr~~ quantitativen Aspekt ist jedoch noch kurz auf einen anderen einzugehen. Es besteht eine eigentümliche Affinität der Themenstellungen der sozialberuflichen Grundbildung des Schwerpunktes 15 zu möglichen Themenstellungen des obligatorischen Lernbereichs. Durch die Anbindung möglicher Lerngegenstände an die Erfahrung der Schüler in ihren Lernprozessen ist eine didaktische Leitlinie für den obligatorischen Lernbereich formuliert, die vermutlich für die Integration inhomogenerer Lerngruppen im obligatorischen Lernbereich verstärkt gilt. Auch dort dürfte eine curriculare Integration nur dann chancenreich betrieben werden können, wenn die Motivationsbasis der Schüler weitgehend

berücksichtigt wird. So kann es sein, daß im obligatorischen Lernbereich pädagogische Inhalte Berücksichtigung finden (Familie, Schule, berufliche Sozialisation usw.). Wird dieses bereits in der Jahrgangsstufe 11.1 gemacht, kommt es zu einer Verdoppelung von Fragestellungen, die den Schüler sicherlich ermüden dürften. Damit wird deutlich, daß bei der Analyse der Zielerreichung der Grundbildung auch auf die Auswirkungen anderen Unterrichts auf die Grundbildung Rücksicht genommen werden muß.

Die Disjunktion gilt als Forderung jedoch nicht nur für die Abgrenzung der Grundbildung vom obligatorischen Lernbereich, sie gilt auch innerhalb der Grundbildung. Die analytische Trennung der drei Tätigkeitsfelder der Sozialberufe dürfte sich nicht so ohne weiteres auch im Unterricht durchhalten lassen. Dort wird man auf viele Verweisungen und Überschneidungen zu sprechen kommen müssen (z.B. wenn die Notwendigkeit präventiven sozialen Handelns mit den Folgen einer fehlenden Prävention illustriert wird und somit notwendig Inhalte aus dem Kurs, der sich mit Pflege und Therapie beschäftigt, mit Themen aus dem dritten, der Prävention durch Freizeit und Sport gewidmeten Kurs überschneiden).

Als evaluative Fragen lassen sich also zusammenfassen: Kommt es zu einer Ermüdung der Schüler oder zu einer Steigerung der Lernmotivation, und wenn ja, welchen Beitrag leistet hier das dicht ausgelegte Curriculum und welche andere (fördernde oder störende) Wirkung hat die enge Verbindung zum obligatorischen Lernbereich, eventuell zum Wahlbereich sowie die Form der Leistungsmessung (wenn sie stattfindet und wenn sie unterbleibt - dies sind die beiden Modelle, unter denen die sozialberufliche Grundbildung in Düsseldorf und Bethel realisiert wird).

Diese etwas differenziertere (beileibe jedoch noch nicht vollständige) Deklination möglicher Realisationshoffnungen und Realisationsprobleme zur Findung von Indikatoren in der Evaluation zeigt, welches Ensemble an Fragestellungen aus der systematischen Anwendung der Systemkriterien sich ergeben.

(Damit dieses Kapitel nicht allzu ausgeweitet wird, verzichte ich bei der folgenden Illustration der anderen Systemkriterien auf eine ähnlich breite Darstellung. Bei der konkreten Implementation der Kurse und der Durchführung der Bewährungsprüfungen mit den Schülern bzw. mit den Lehrern ist jedoch eine äußerst differenzierte Frageleiste zu entwickeln (siehe auch unter Kapitel 8 dieser Arbeit).

4.2.2 Das Systemkriterium 'Qualifikationen und Kompetenzen'

Die in der Vergangenheit durchgeführte Aushandlung über das curriculare Rahmenkonzept der sozialberuflichen Grundbildung trägt eigentümliche Zeichen einer Diskussion um 'Qualifikationen und Kompetenzen'. Allein die Tatsache, daß die sozialberufliche Grundbildung als schulische Eingangsphase zum einen den Startschuß für die Innovation, zum anderen darüber hinaus bereits der intensivste Ausdruck ist, provoziert die Frage nach der Steigerung der abschlußrelevanten Qualifikationen. Zum einen wird von enthusiastischen Kollegschulplanern mehr 'Kompetenzgewinn' erwartet, der gerade mittels der sozialberuflichen Grundbildung im Interesse des Schülers zu erwarten ist, zum anderen wird von Gymnasiallehrern genauso gut wie von Lehrern etwa der Fachschulen für Sozialpädagogik manchmal mahnend hervorgehoben, daß die Kollegscheule nicht zur Minderung der beruflichen Qualifikation bzw. der Minderung der Qualität des Abiturs führen dürfte. Für den bildungstheoretisch/bildungsökonomisch ambitionierten Curriculumplaner ergibt sich daraus ein weites Feld konstruktiver wie evaluativer Überlegung; vermutlich im Schwerpunkt 15 in prädestinierter Weise, als ja Thesen zu Qualifikationsanforderungen an Sozialberufe und allgemeinbildende Abschlüsse genauso wie die Kompetenzerwartungen mit außerordentlich sozialer Anerkennung zu rechnen haben: Die Qualifikationserfordernisse etwa eines Erziehers sind zum einen so weit gefaßt und theoretisch ambitioniert formuliert (vgl. etwa die Lehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik (dazu auch DERSCHAU 1974, S. 290-300), daß sie zum anderen unterschiedlichste Theorien und Praxeolo-

gien der sozialberuflichen Qualifikation zur Folge haben. Der Minimalkonsens über die beruflichen Qualifikationen des Erziehers ist entweder außerordentlich abstrakt angesetzt oder, wenn er konkret sich äußert, außerordentlich gering. Dieser Konsens ist durch die Auslegung des Erziehers über mehrere Tätigkeitsfelder hinweg in den letzten Jahren weiter geschrumpft; die momentane Beschäftigungskrise kommt verschärfend hinzu. Um eine berufliche Verwertung der schulischen Erzieherausbildung zu gewährleisten, kommen immer mehr Tätigkeitsfelder als mögliche Beschäftigungsfelder in den Blick, insofern entwickelt sich auch innerhalb der Ausbildung eine zunehmende Spannung der dadurch notwendigen Entspezialisierung und der beruflichen Qualifizierung für spezifische Tätigkeitsfelder. Dieser am Beispiel der Erzieherausbildung schlaglichtartig angedeutete Tatbestand kann für fast alle Sozialberufe gelten, er wirkt sich darüber hinaus auch in der Strukturierung der Ausbildung des Unterrichtspersonals aus (vgl. HEINEMANN 1977). Unter stark bildungsideologischer Prononcierung trifft das Gesagte auch für das gymnasiale Selbstverständnis zu: Außerordentlich schwierig ist heute einerseits eine Diskussion darüber, warum in der Jahrgangsstufe 11 in einem curricularen Schwerpunkt 15: 'Erziehung und Soziales' Mathematik verpflichtend sein soll, wenn doch die gymnasiale Oberstufenreform in den Jahrgangsstufen 12 und 13 verglichen mit dem früheren Zustand viel disparatere, den Kanon auflösende Wahlmöglichkeiten zuläßt. Umgekehrt sieht man wieder eine Tendenz, zum Gymnasium der 50-er Jahre zurückzukehren, damit alle Abiturienten so weit wie möglich in den wieder als modern empfundenen klassischen Fächern die gleichen Qualifikationen in die Hochschule einbringen (vgl. die letzte Stellungnahme der westdeutschen Rektorenkonferenz; WRK 1977).

Dem Tatbestand der bildungstheoretischen und bildungssoziologischen Verunsicherung der Institutionen der Ausbildung in Sozialberufen korrespondiert eine relativ umfassende Planungsaktivität und ^{ein} bereits jetzt schon unüberschaubares Repertoire an Modellen und Theorien (vgl. einerseits DERSCHAU 1976, S. 266 ff; 346 ff; SCHLEICHER 1977; FLÖßNER

et al 1977, S. 198 ff). Daraus kann für die Bewährungs-
kontrolle der sozialberuflichen Grundbildung zunächst
folgende Konsequenz gezogen werden: Zwar dürfte einerseits
die theoretische Auseinandersetzung über das Qualifika-
tions- und Kompetenzenpotential der sozialberuflichen Grund-
bildung außerordentlich intensiv geführt werden; diese Dis-
kussion jedoch dürfte trotzdem anekdotisch, unein-
heitlich und kriterienfern verlaufen. Die Intervention
in die Diskussion durch evaluative Analyse dürfte dem-
entsprechend in drei Stoßrichtungen verlaufen:

- Die Evaluation hat das facettenreiche Spektrum der Ein-
stellungen zu Qualifikationskatalogen und Kompetenz-
potentialen im Rahmen der Implementation der Aushand-
lungen und der Auseinandersetzung um das curriculare Kon-
zept zu protokollieren und systematisch zu interpretieren
(1.).
- Die Evaluation hat eine theoretisch mehr oder weniger ab-
gesicherte Vorstellung über das Verhältnis von sozialbe-
ruflicher Qualifikation und Kompetenzerwerb im schuli-
schen Unterricht (im Verhältnis der Grundbildung zum Pro-
fil) zu entwickeln (2.).
- Die Evaluation hat schließlich nach den Qualifikationen
und Kompetenzen zu fragen, die durch den Unterricht selbst
bewirkt werden konnten (3.).

(1.) Spektrum der Vorstellungen zu Qualifikation und Kompe- tenzen

Die Auseinandersetzung ^{über} unterstellte und gewünschte Qualifi-
kation und Kompetenzen einer sozialberuflichen Praxis wie
Unterrichtspraxis sollte in erster Linie an den Orten stimu-
liert und protokolliert werden, an denen die Auseinanderset-
zungen auch für curriculare Planungen relevant werden. Im
Rahmen der Implementation der Kurse und des konkreten Er-
fahrungsaustausches zu ihnen wird es auf seiten der Evalua-
teure darauf ankommen, die bildungstheoretischen und bil-
dungssoziologischen Aspekte der Diskussion um Qualifikationen

und Kompetenzen dabei offen zu strukturieren. Es ist zu vermeiden, daß diese Diskussion in den Projektregionen entweder dominant aus der Sicht des Gymnasiums oder aber dominant aus der Sicht der Fachschulen geführt wird. Die unterschiedlichen Interessenslagen der traditionellen Systeme sind gerade für die Unterrichtsplanung transparent zu machen, da gerade hierin die Aufgabe liegt, die Möglichkeit der Profilierung eines neuen Typs des Unterrichtenden: des Kollegschullehrers liegt. Gerade die Diskussion um Qualifikation und Kompetenzen scheint mir dazu angetan zu sein, da ein Durchgang durch die spezifischen Lernvoraussetzungen von Fachschulen und Gymnasien das Bewußtsein für eine optimale Ausschöpfung von Integrationspotentialen ist. Hierbei dürfte es interessant sein, ob sich die bildungsideologischen Akzente des Verhältnisses von Qualifikation und Kompetenzen in den Bewertungen der traditionellen Systeme wiederfindet: Ob etwa die Qualifikationsmerkmale gesellschaftlich nachgefragte Fähigkeiten eher aus der Sicht der beruflichen Schulen reklamiert werden, und ob die überschüssigen Kompetenzen eher im Rahmen des Selbstverständnisses gymnasialer (humanistischer) Bildung vorgetragen werden. Hierbei wird sich zwangsläufig ergeben, daß eine von ganz konkreten Qualifikationen und Kompetenzen abgehobene Diskussion schnell von Begriffen wie Utilität, technische Verfügbarkeit, Anpassung versus Freiheit vom technischen und ökonomischen Zwang, Kritik, Neigung, Allgemeinheit etc. strukturiert werden dürfte (dies drückt sich auf der Theorieebene auch darin aus, daß weiterhin Qualifikation eher als technisches Handeln nach Maßgabe einer technischen Intelligenz konzeptualisiert wird (vgl. etwa VOLPERT 1971, 1974), daß Kompetenzen schnell in die Richtung gesellschaftspolitischer, moralischer, sprich kommunikativer Kompetenz definiert werden (HABERMAS 1973) - so verfährt etwa auch LEMPERT/FRANZKE 1976, S.100-144).

(2.) Qualifikation und Kompetenzen zwischen Grundbildung und Bildungsgang

Die angesprochene bildungstheoretische und bildungssoziologische Diskussion ist durch den wissenschaftlichen Begleiter dahingehend anzureichern, daß die jeweils auftretenden Thesen mit empirischen Analysen konfrontiert werden. Wenn

etwa aus der Sicht der Fachschule als These aufgestellt wird, die sozialberufliche Grundbildung würde die Qualifikationsbedürfnisse der Schüler bezogen auf die pädagogische/technische Handlungskompetenz nicht optimal einlösen, wird es notwendig werden, literarisch vorliegendes, empirisches Material zum Qualifikationspotential (etwa eines Erziehers) mit einzubringen, bzw. dieses empirische Material selbst zu ermitteln. Denn unabhängig von der Stichhaltigkeit solcher Überlegungen kann nur ein Vergleich der Leistungsfähigkeit der beiden Systeme weiterhelfen, nicht die Messung an einem allgemeinen Standard, der nirgendwo eingelöst wird. Dies bedeutet darüber hinaus, daß aus der Sicht des Gesamtcurriculums die Diskussion erfolgen muß. Eine intensive Bearbeitung der Frage nach den Qualifikationen und Kompetenzen scheint jedoch insofern in der Grundbildung gerechtfertigt zu sein, als ihr paradigmatischer Charakter zukommen dürfte: Es besteht die Hoffnung, an der Stelle der sozialberuflichen Grundbildung eine Diskussion prinzipiell und intensiv zu führen, die dann nicht bei jedem curricularen Projekt in den folgenden Jahrgangsstufen in der gleichen Weise geführt werden muß.

(3.) Inhaltliche Leistungen der sozialberuflichen Grundbildung

Eben dieser Verweis auf Qualifikationsbedürfnisse beruflicher Tätigkeitsfelder und Studiensituationen wird als Bezugsquelle für die Auseinandersetzung über faktischen Unterricht herangezogen werden. Kritiker wie Befürworter werden sich auf die Qualifikationen und Kompetenzen berufen, die im Unterricht der sozialberuflichen Grundbildung ermöglicht oder durch sie verhindert wurden. Die Bezugsquelle für Daten dürfte vergrößert gesehen mündliche Beteiligung und schriftliche Leistungsmessung sein. Die Curriculumkonstruktoren müssen ein Interesse haben, die jenseits dieser beiden Aspekte liegenden Ebenen der Bewertung der Kurse voll mit einzubringen. Es sind also die empirisch vorliegenden Qualifikationen und Kompetenzen zu erfassen und zurückzubeziehen auf die Planungsgrundlage, die Kurse der Grundbildung selbst.

Hierbei kann herauskommen, daß die Qualifikations- und Kompetenzpotentiale trotz einer guten curricularen Planung unbefriedigend sind, es kann aber auch dabei herauskommen, daß die Integration auf der Ebene der sozialberuflichen Grundbildung aufgrund einer falsch angelegten curricularen Planung zu unnötigen Defiziten im Qualifikations- und Kompetenzerwerb geführt hat.

Der faktische Katalog an Qualifikation und Kompetenzen der sozialberuflichen Grundbildung ist in den Lernzielkomplexen der vier Kurse der Grundbildung ablesbar. Hierbei handelt es sich um eine Fülle von Zielen, die sowohl als Wissensbestände wie als Handlungskompetenzen, die sowohl tendenziell technisch (oder affirmativ) als auch praktisch (im Sinne von kritisch) zu interpretieren sind. Ob die Evaluation bei der Ermittlung der dafür notwendigen Daten jedoch in das klassische evaluative Feld des Lehrers (seine Leistungsmessung) eindringt, dies läßt sich vermutlich nur im Konsens mit den Betroffenen klären (siehe auch Kapitel 3 dieser Arbeit zu den Methoden der Evaluation). Zwar kann die Evaluation hier im Rahmen der Objektivierung der Leistungsmessung mit lernzielorientierten Tests einen Beitrag leisten, jedoch kann es sich herausstellen, daß hierdurch ein hohes Maß an sozialen Kosten entsteht. Die Evaluatoren werden es schwer haben, den Unterrichtenden gegenüber die Funktion von leistungsorientierten Tests zu rechtfertigen, denn einerseits gerät damit die Form der Leistungsmessung der Lehrer unter Rechtfertigungsdruck (und das eventuell mit dem durch nichts zu rechtfertigenden Anspruch auf Objektivität), zum anderen ist bei einem Verzicht auf die Nutzung leistungsorientierter Tests im Rahmen der Evaluation noch nichts darüber gesagt, ob der Evaluation die Materialien und die Form der Leistungsmessung als zusätzliches Interpretationsmaterial nicht zugänglich gemacht wird.

Aber auch wenn die Evaluation nicht eine allgemeine Leistungsbewertung der sozialberuflichen Grundbildung vornimmt, dadurch daß sie den Leistungsstand der Schüler 'verobjektiviert', ergeben sich neben der Auswertung der Benotung der Lehrer zwei weitere Anhaltspunkte:

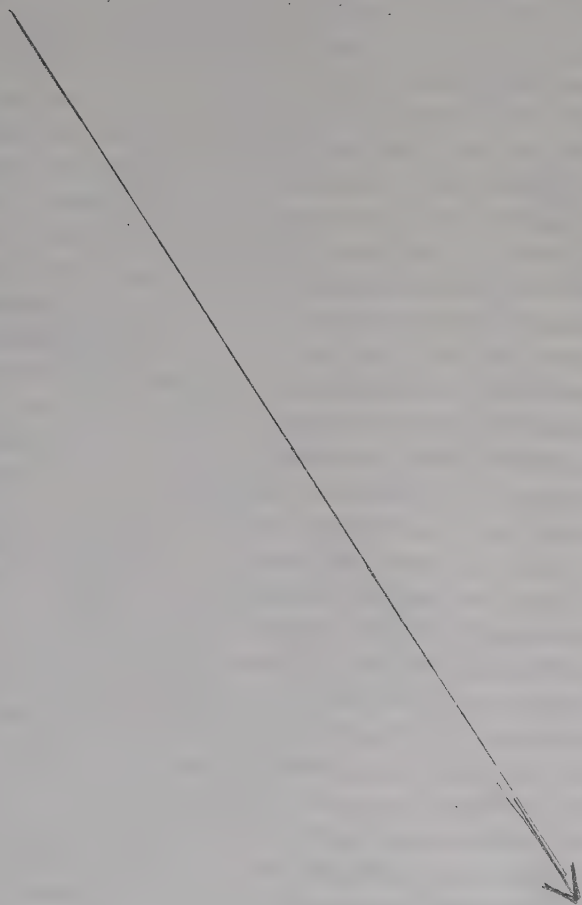
- Im ersten Grundbildungskurs ist geplant, daß die Schüler selbst bilanzieren, was sie gelernt haben, was von ihren Qualifikationshoffnungen erfüllt wurde und was noch nachzuholen ist.
- Die Unterrichtenden, die über eine direkte Vergleichsmöglichkeit der Qualifikationen und Kompetenzen zwischen dem jeweiligen schulischen Regelsystem und der sozialberuflichen Grundbildung verfügen, können dieses Vergleichsmaterial als Einschätzung ebenfalls in die Bewertung der Leistungsfähigkeit der Grundbildung eingeben.

Als evaluative Fragestellungen lassen sich zusammenfassen: Was erwarten eigentlich die Lehrenden an Kompetenzen und Qualifikationen von der schulischen Ausbildung, was im kritischen Vergleich zwischen der sozialberuflichen Grundbildung und dem schulischen Regelsystem? Existiert ein Bewußtsein über die tendenzielle Konfliktrichtigkeit zwischen gesellschaftlichen Qualifikationen und individuell zugebilligten schulisch überschüssigen Einsichten, Kenntnissen und Fähigkeiten (Kompetenzen)? Welche Qualifikationen und Kompetenzen sind aus der Sicht der Grundbildung in den folgenden Jahrgangsstufen abzusichern? Welche Lernleistungen unter dem Gesichtspunkt der unterstellten Qualifikationen und die der darüber hinausgehenden Kompetenzen der Schüler lassen sich aufzeichnen (hierzu zählen sicherlich auch Einstellungen zum Unterricht, zur Schule, zur Praxis)? Welche Empfehlungen zu eventuellen Kürzung oder zum eventuellen Ausbau von intendierten Qualifikationen und Kompetenzen werden von den Schülern und den Lehrern vorgebracht?

4.2.3 Das Systemkriterium 'Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik'

Eine inhaltliche Präzisierung des Problems von Qualifikation und Kompetenzen verspricht die Diskussion möglicher Realisationsschwierigkeiten und -potentiale des Programms der Verbindung von Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik. Denn während die Auseinandersetzung um Qualifikationen und Kompetenzen stärker die Scheidung gesellschaftlicher Verwertbarkeit und pädagogischer Intentionalität anzeigt und diese Auseinandersetzung relativ unabhängig von Schulstufen und Schulformen aufgenommen werden kann, präzisiert sich dieser Konflikt in der Operationalisierung der Bezugskriterien Wissenschaft und Beruf.

Bis jetzt scheint es als allgemein gebräuchliche Formel zu



gelten, daß einerseits im berufsqualifizierenden Bereich eine Erweiterung der Kompetenzen durch den stärkeren Wissenschaftsbezug, daß im studienqualifizierenden Bereich ^{andererseits} eine Erweiterung von wissenschaftspropädeutischen Zielen sowohl im Sinne der Kompetenz- als auch der Qualifikations-sicherung durch den Wissenschaftsbezug und den Berufsbezug möglich wird. Die grundlegende Planungsvorgabe (das Gutachten der Planungskommission Kollegschule) ging 1972 sogar noch davon aus, daß die Verbindung von Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik durch die zunehmende Verwissenschaftlichung auch berufsqualifizierender Lernprozesse gefördert wird (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 25 ff). Auch wenn diese optimistische Aussage nicht generell zutrifft, so kann doch behauptet werden, daß sie für die berufsqualifizierenden Bildungsgänge und die studienrelevanten Kernfächer im Schwerpunkt Erziehung und Soziales zutrifft. Mit der jeweiligen Annäherung der Wissenschaftspropädeutik an die Berufspragmatik und umgekehrt, wie sie etwa die KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufe von 1972 in ihrer Präambel selbst als wünschenswert herausstellte, ist freilich noch nicht das Konfliktfeld eröffnet, welches sich erst dadurch ergibt, daß wissenschaftspropädeutisches und berufspragmatisches Lernen tatsächlich gleichwertig werden und in Bildungsgängen als eine didaktische Einheit auftreten (vgl. hierzu neben den Planungsempfehlungen des Kollegschulversuchs auch die Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung - DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974). Die sozialberufliche Grundbildung ist ein solcher Anwendungsfall, als ^{sie} per Definition so zu planen ist, daß über sie berufliche Qualifikationen gleichzeitig so vermittelt werden sollen, daß diese auch für die Bildungsgänge anrechenbar sind, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Der Konflikt ist nun von zwei Seiten zu erwarten: Es steht einerseits zu befürchten (falls es zu 'befürchten' ist), daß mit dem Verweis auf die zunehmende Wissenschaftsorientierung berufliche Basisqualifikationen nicht mehr abgesichert werden können, daß umgekehrt ~~der~~ beruflichen Qualifikationen der Grundbildung eine studienpropädeutische Qualität nicht zugesprochen wird.

Nun hilft es nicht viel, sowohl für die Aushandlung mit den Beteiligten in den Projektregionen als auch für die evaluative Fragestellung darauf hinzuweisen, daß z. B. die allgemeinen Kategorien, die die Planungskommission für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht verbindlich gemacht hat, auch in der sozialberuflichen Grundbildung eingelöst werden (vgl. dazu KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 28 f): So werden alle später als Leistungskurse auftretenden Leitdisziplinen (die Fächer Soziologie, Politologie, Erziehungswissenschaften, aber auch Theologie und Sportwissenschaften) bei der Auslegung der Kurse berücksichtigt und es kann nachgewiesen werden, daß das Curriculum der Grundbildung eine propädeutische Funktion bei der Wahl von Leistungskursen einlösen kann. Es hilft darüber hinaus nicht viel, daß etwa explizit im vierten Kurs der Grundbildung in 'Techniken wissenschaftlichen Arbeitens, wissenschaftliche Methoden, Methodenkritik' (KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 28) eingeführt wird. Ja auch wenn man die Beschreibungen berücksichtigt, die im Katalog wissenschaftspropädeutischer Charakterisierungen unter dem Gesichtspunkt 'wissenschaftlicher Attitüden' aufgelistet werden, so kann genauso für die sozialberufliche Grundbildung gelten, daß 'rationales Verhalten, Autonomie, Motiviertheit (Neugier), Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Kreativität' (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 28 f) als curriculare Leitlinie fungiert. Obwohl jedoch auf der Ebene der allgemeinen Beschreibungen wissenschaftspropädeutischen Lernens eine völlige Übereinstimmung zwischen den Charakterisierungen und den konkreten Planungen festgestellt werden kann, wird es zu kontroversen Einschätzungen kommen. Dies hängt damit zusammen, daß sowohl für die konstruktive Auslegung der Kurse als auch für ihre Evaluation nicht die Frage des "Ob-Überhaupt", sondern die Frage des "Wieviel Wissenschaftspropädeutik in der Grundbildung" in den Vordergrund gestellt wird. Ein ähnlicher Nachweis ließe sich auch für die berufspragmatische Seite der Grundbildung liefern, leider hat es jedoch die Planungskommission Kollegschule seinerzeit unterlassen, eine ähnliche 'taxonomische' Struktur für berufspragmatisches Lernen auszulegen.

Für die Beantwortung der damit gestellten Frage, und das heißt auch für die Vorbereitung der Evaluation, ist es hierbei hilfreich und hinderlich zugleich, daß wir über keine sozial anerkannte Theorie der Berufsqualifizierung und Berufspropädeutik verfügen. Hilfreich ist dieser Tatbestand wie gesagt, da er zu neuen Lösungsmöglichkeiten anregt, hinderlich ist er insofern, als das breite Normenspektrum (auch nicht ausgewiesener Normen) die Konsensfindung erschweren dürfte (was sich auch in der formalen Struktur der Kriterien der "Wissenschaftspropädeutik" in den Beschreibungen der Planungskommission niederschlägt).

Das Konzept der sozialberuflichen Grundbildung geht, wie der Titel bereits verheißt, von einer 'Parteinahme' für die Berufsqualifizierung aus. Die Ausgangsthese der Curriculumkonstrukteure ist dabei die, daß weniger die berufsqualifizierenden Bildungsgänge in diesem Bereich auf der Ebene der Grundbildung einen Impuls von der Seite der Wissenschaft bedürfen. Es wird vielmehr behauptet, daß die Wissenschaftspropädeutik in studienbezogenen Profilen durch eine enge Anbindung an berufspragmatische Inhalte wiederherzustellen ist. Weiter kann im Rahmen einer spezialisierten, auf relativ hohem Niveau angesiedelten Berufspragmatik (wie wir sie im Bereich der Sozialberufe feststellen können - vgl. das gegenwärtig benutzte Lehrplanwerk in den Fachschulen für Sozialpädagogik, z.B. OERTERS Allgemeine Entwicklungspsychologie, KLAFFKIS Funkkolleg, MOLLENHAUERS Sozialpädagogik der Widerspruch von Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik nicht mehr aufrechterhalten werden. In der Grundbildung kann nun die These aufgestellt werden, daß sie eine berufspragmatische Konzeption darstellt, die nur insofern stärker theoriebezogen ist, als Grundbildung als umfassende Einführung in unterschiedlichste Tätigkeitsfelder verstanden wird. Damit ist gleichzeitig auf der Ebene der Grundbildung jener unmittelbare berufspragmatische Bezug zunächst zurückgestellt, wie er auch im traditionellen System erst in der engen Verzahnung von pädagogisch praktischen Übungen und schulischem Unterricht auftaucht.

Auch unter dem Gesichtspunkt der erhofften Transferleistung der in der Grundbildung geführten Diskussion um Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik für die curriculare Auslegung der Jahrgangsstufen 11.2 ff empfiehlt es sich, mit den Lehrern zusammen in den Projektregionen aus den konkreten Erfahrungen des Unterrichts mit der Grundbildung eine didaktische Theorie des kollegschulspezifischen berufsqualifizierenden wie gleichzeitig studienvorbereitenden Unterrichts zu erarbeiten. Es wird also nicht empfohlen, gleichsam mit einer akribisch ausgelegten Didaktik der Wissenschaftspropädeutik bzw. Berufspragmatik vorab den Standard eines integrierten Lernens in der Grundbildung zu setzen. Es wird stattdessen angestrebt, die bisher zentral diskutierten Fragestellungen einer Berufspragmatik wie Wissenschaftspropädeutik integrierenden Didaktik als Leitlinien für die Curriculumkonkretisierung, die Implementation und die Erfahrungssammlung aufzulisten.

Für die Qualifizierung wissenschaftspropädeutischen und berufspragmatischen Lernens ist also eine allgemeine beschreibende Struktur zu entwickeln, die dann in eine kollegschulspezifische Didaktik auszulegen wäre. Einige der m.E. zentralen Fragestellungen dabei sollten kurz am Konzept der Grundbildung erläutert werden. Hierbei sollen diejenigen Entscheidungen genannt werden, die sich auf der unterrichtspraktischen Ebene aus den allgemeinen Prinzipien ~~berufsqualifizierenden und wissenschaftspropädeutischen~~ Lernens (vgl. KULTUSMINISTERIUM NW 1972, S. 26 ff) ergeben. Unabhängig davon, welche Rolle das jeweilige Alter des Schülers, sein jeweiliges Interesse spielt, unabhängig davon, welche unterrichtsdidaktischen Arrangements wir für die Strukturierung eines Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik verbindenden Lernens zur Verfügung haben, sollen folgende Charakterisierungen genannt werden:

Die Reichweiten einer Berufspragmatik lassen sich vielleicht am ehesten unter dem Gesichtspunkt der Praxisnähe differenzieren:

- Berufspragmatik unter dem Gesichtspunkt der Reflexivität pädagogischer Sachverhalte (die Relevanz eigenen Lernens für die spätere Vermittlung von Lernprozessen) (1.)
- Berufspragmatik als Wechselspiel von schulischem, praktischem und wieder schulischem Lernen (2.)
- Berufspragmatik als schulische Organisation einer 'hypothetischen' beruflichen Praxis (3.)

(1.) Berufspragmatik unter dem Gesichtspunkt der Reflexivität pädagogischer Sachverhalte (die Relevanz eigenen Lernens für die spätere Vermittlung von Lernprozessen)

Das Lernen in einer sozialberuflichen Grundbildung hebt sich vom Lernen in einer labortechnischen oder wirtschaftswissenschaftlich/kaufmännischen Grundbildung (vgl. Schenk 1977; Kutscha 1976) dadurch ab, als Lernen hier von vornherein nicht nur Ziel, sondern auch Gegenstand des Unterrichts ist. (Es ist bemerkenswert, wie wenig sich die Didaktik pädagogischer bzw. sozialberuflicher Inhalte um diesen wichtigen Tatbestand gekümmert und ihn genutzt hat - mir sind prägnante Modelle hierzu nur im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung aufgefallen; vgl. etwa Berndt et al 1972). Wenn der später sozialberuflich Tätige Lernprozesse zu organisieren hat, ist nicht auszuschließen, eher zu erwarten, daß die Form und der Inhalt eigener Lernerfahrung (z.B.) in der sozialberuflichen Grundbildung sich später als Erfahrungsdatum bei der Vermittlung von Lernprozessen wiederfindet. Insofern sollte unter dem Gesichtspunkt der Kurskonstruktion und -evaluation gefragt werden:

In welchem Maße ist die reflexive Thematisierung des Lernens als Lernen in einer sozialberuflichen Grundbildung als berufsqualifizierend anzusehen?

(2.) Berufspragmatik als Wechselspiel von schulischem, praktischem und wieder schulischem Lernen

Im Rahmen der Wahl eines didaktischen Arrangements kann es sinnvoll erscheinen, Theorie und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Die Praxisrelevanz eines theoretischen Stoffes (etwa die Vermittlung von pädagogischen Handlungsstrategien) und umgekehrt kann durch das Hospitieren einer Praxis vermittelt werden. Die sozialberufliche Grundbildung selbst wird von Hospitationen begleitet. Bei der Beantwortung der Frage nach der Berufspragmatik der Grundbildung ist also zu präzisieren:

Welche Qualität der beruflichen Qualifikation kann einer schulischen Qualifikations- und Kompetenzvermittlung im Wechselschritt mit Hospitationen realistischweise zugewiesen werden ?

Dies wird deswegen problematisierend gefragt, als ja nicht einfach behauptet werden kann, daß Praxis aus sich heraus berufsqualifizierend ist; genauso wie die Vermittlung pädagogischer Handlungsstrategien hohl bleibt, solange diese nicht angewandt wurden. Nicht umsonst wird von vielen im sozialpflegerischen Bereich die Einrichtung von Kurspraktika abgelehnt (vgl. Baake 1976, S. 162; Blinkert 1976; oder historisch rekonstruierend Derschau 1976, S. 303 ff). Weder können Hospitationen automatisch zur beruflichen Qualifikation oder Motivation des Schülers dienen, noch profitieren Institutionen von dieser Form berufspragmatischen Zugriffs.

(3.) Berufspragmatik als schulische Organisation einer 'hypothetischen' beruflichen Praxis

Schließlich erfolgt das schulische Lernen wie wahrscheinlich auch das Lernen in Praxisteilen der sozialberuflichen Grundbildung unter der Perspektive der Qualifikations- und Kompetenzbedürfnisse einer festgelegten beruflichen Praxis. Es macht ja einen Unterschied, ob ich schulischen Unterricht lediglich mit praktischen Aspekten garniere, oder ob ich den schulischen Unterricht wie auch das Praktikum aus einer theo-

retischen Vorstellung von Qualifikationsbedürfnissen der Sozialberufe heraus entwickle. Eine solche Parteinahme für Probleme der Praxis kann dann akzeptiert werden, wenn die daraus folgenden Themen der Grundbildung ~~den~~ zentrale Aufgabenstellungen sozialberuflicher Praxis beschreiben.

Auch eine solche intensive Form der Praxis kann nun nicht mit der späteren beruflichen in eins gesetzt werden. Sie ist zunächst nur hypothetisch. Eine hypothetische Praxis läßt sich in unserem Zusammenhang vielleicht so definieren: Einerseits unterscheidet sie sich von der Praxis im Sinne der vollen beruflichen Tätigkeit durch ihren Probecharakter. Es sollen in Ernstsituationen gewisse Erfahrungen gemacht werden, gewisse Techniken und Verhaltensweisen, die schulisch vorbereitet wurden, erprobt und erlebt werden. Andererseits handelt es sich nicht um das flüchtige Hospitieren, welches mehr dem Fragen denn dem Handeln in der Praxis gewidmet ist. Bei der Bewertung dieser Form der Praxis ist also danach zu fragen:

Welchen Beitrag leistet eine in Ernstsituationen ausgelegte berufliche Qualifikation? Wo stellt sie einen Konstatat schulischen Lernens dar, wo eine Bereicherung oder Grundlegung des schulischen Unterrichts, wo widerspricht sie der Form schulischen Lernens?

Nicht alle drei Beschreibungsformen der Berufspragmatik lassen sich in den vier Kursen der sozialberuflichen Grundbildung eindeutig auslegen. Sicherlich lassen sich die ersten beiden Formen beruflicher Orientierung in den Kursen der Grundbildung sicherstellen, dies wird auch getan (ein Beispiel für (1.): die Gesprächsführungsübungen, die im Unterricht eines der wichtigen Qualifikationselemente sozialer Berufe aufgreifen, nämlich die Kommunikations- und Interaktionskompetenz. Beispiel für (2.): Die Erkundungsaufträge, die von den Schülern von den verschiedenen Institutionen auszuführen sind, die schulisch nach Möglichkeit vorbereitet und nachbereitet werden.). Für den letzteren Fall muß jedoch gesagt werden, daß die propädeutische Form in der Grundbildung es verbietet, sehr detailliert spezielle pädagogische Handlungskompetenzen bereits einzuüben und in der Praxis anzuwenden. Damit wären die Schüler nach einem halben Jahr

Unterricht sicherlich überfordert.

Da die konkrete Wirksamkeit der in den Kursen geplanten berufspragmatischen bis praktischen Tätigkeiten stark von den jeweiligen Organisationsmöglichkeiten der Schule, Praxisstellen sicherzustellen, abhängt, ist es sinnvoll, nur zunächst solche allgemeine evaluative Fragen zu stellen, wie dies geschehen ist.

Unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik wollen wir fünf evaluative Fragen ausdifferenzieren, die unabhängig vom hier konkreten Anwendungsfall immer dann entstehen wenn der Unterrichtsplaner versucht, die allgemeinen Prinzipien wissenschaftspropädeutischen Unterrichts konkret auszulegen. Es handelt sich um die Fragen

- der konkreten Breite, in der Wissenschaften zu beteiligen sind (4.)
- der Intensität, in der bereits Lernen im Medium der Wissenschaft stattfindet (5.)
- der Einlösung der kritischen Dimension, unter der sich die Wissenschaft selbst zu befragen hat (6.)
- der Repräsentativität der thematisierten Inhalte, Methoden etc. für eine angesprochene Wissenschaft (7) schließlich
- die Frage nach der Disziplinarität oder Interdisziplinarität der Vermittlung des Gegenstandes im Unterricht (8.)

(4.) Die konkrete Breite, in der Wissenschaften zu beteiligen sind

Wenn man davon ausgeht, daß das breite Spektrum der Human- und Sozialwissenschaften die sozialberufliche Grundbildung strukturiert, stellt sich wie schon angedeutet nicht so sehr die Frage, wie breit muß das Wissenschaftsspektrum sein, damit eine Grundbildung ihre wissenschaftspropädeutische Funktion mit erfüllen kann, es stellt sich vielmehr die Frage, wie breit sind Fragestellungen der Pädagogik, der Psychologie, der Biologie, der Sprachwissenschaft etc. im Unterricht auszulegen, damit nicht nur die Tätigkeitsfelder der Sozialberufe, sondern auch die Anwendungsfelder

der Wissenschaften eine Rolle spielen. Von den Planern der sozialberuflichen Grundbildung wird diese Forderung nicht so prononciert vertreten, da wir - wie gesagt - den Primat der Berufspragmatik in der Grundbildung formuliert haben. Aber trotzdem ist sowohl für die Ausgestaltung eines einzelnen Kurses wie für die Bildung eines didaktisch verantworteten Gesamtprogramms (Jahrgangsstufen 11 bis 13 umfassend) es notwendig, hier eine eindeutige Konvention sowohl für die Curriculumentwicklung als auch für ihre Bewährungskontrolle zu formulieren. Als Frage also:

Wie breit gefächert sollen die beteiligten Wissenschaften curricular die Probleme der sozialberuflichen Grundbildung aufnehmen und wie antworten die fachwissenschaftlichen Didaktiken auf den problem- und handlungsorientierten Zugriff der sozialberuflichen Grundbildung?

(5.) Die Intensität, in der bereits Lernen im Medium der Wissenschaft stattfindet

Die sozialberufliche Grundbildung hat daneben die Funktion, an einzelnen Stellen intensiv in die Arbeit der Wissenschaften einzuführen. So ist etwa geplant, im zweiten Grundbildungskurs Gesprächstherapie nicht nur in Praxis sondern auch in Theorie vorzustellen; so ist geplant, im vierten Grundbildungskurs in tentativer Weise eine kleine empirische Untersuchung zu den Berufsproblemen und Erwartungen sozialberuflich Tätiger durchzuführen. Damit ist an zwei Stellen illustriert, wie sozialberufliche Grundbildung die Intensitätsfrage wissenschaftspropädeutischen Lernens beantwortet. Dies bedeutet für eine breit ausgefächerte und etablierte Fachwissenschaft etwas anderes als für eine neu sich in der Entwicklung befindliche. Im dritten Kurs wird etwa auf Fragestellungen der Sportwissenschaft zurückgegriffen, die selbst noch nicht so komplex entfaltet ist (vgl. Naul 1977), so daß sich die Frage der Intensität des Zugriffs auf die Ergebnisse und Arbeitsweisen einer Wissenschaft anders stellt. Für die Ausbildung einer Konvention wissenschaftspropädeutischen Lernens in der

Grundbildung und darüber hinaus wird es also darauf ankommen, konstruktiv wie evaluativ eine Antwort auf folgende Frage zu geben:

An welchen Stellen eignet sich die sozialberufliche Grundbildung für die intensive Bearbeitung von Methoden und Fragestellungen der beteiligten Human- und Sozialwissenschaften, und in welchem Umfange läßt sich die sicherlich nur an Ausschnitten mögliche intensive Thematisierung von Wissenschaften ohne eine breite wissenschaftsgrundlegende Kenntnis durchführen?

(6.) Die Einlösung der kritischen Dimension, unter der sich die Wissenschaft selbst zu befragen hat

Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß die sozialberufliche Grundbildung unter unterschiedlichen Aspekten einen Beitrag zur Kritikfähigkeit leisten soll: Kritikfähigkeit zu den eigenen Motiven der Berufswahl, Kritikfähigkeit zum Theorie/Praxis-Verhältnis in den Sozialberufen, Kritikfähigkeit zu Meinungen, Problemen, Ansätzen, Theorien und Modellen etc. sozialberuflicher Praxis. Der vielleicht intensivste Ausdruck der angestrebten Kritikfähigkeit läßt sich vermutlich im vierten Kurs der Grundbildung festmachen: Nach einer Analyse der Qualifikationen und Kompetenzen, die überwiegend in einzelnen sozialpädagogischen Handlungsfeldern notwendig zu sein scheinen, wird die Frage gestellt, in wie weit die Institutionen der Sozialberufe die Probleme erst schaffen, um derentwillen dann weitere Berufe eingerichtet werden. Damit gerät bereits in der sozialberuflichen Grundbildung die Institutionenkritik in den Blickpunkt. Eine Didaktik der sozialberuflichen Grundbildung muß nun Auskunft darüber geben, wie kritisch-bezogen auf die Praxisfelder - aber auch bezogen auf die Wissenschaften - das Lernen in einer Grundbildung sein darf. Es kommt also darauf an, eine Konvention darüber herbeizuführen, inwiefern auch radikal kritische Ergebnisse einer Wissenschaft eingesetzt werden können, selbst auf die Gefahr hin, daß Schüler noch vor der ernsthaften Erprobung berufsqualifizierenden Lernens vor den erwarteten Anforderungen der Sozialberufe kapitulieren und ihr "Heil" in absolut negierender Kritik suchen. Einer-

seits kann es nicht Sinn der Grundbildung sein, affirmativ in die Tätigkeiten der Sozialberufe einzuführen, andererseits darf Kritik an den Tätigkeitsfeldern nicht den Gesichtspunkt unberücksichtigt lassen, daß die Schüler im Anschluß an die Grundbildung noch mindestens zweieinhalb Jahre Zeit haben, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Gerade aber durch die Verbindung von Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik und die damit sich ausdrückende Praxisrelevanz des Lernens im Bewußtsein vieler Schüler, die einen berufsqualifizierenden Abschluß erstreben, ist das Verhältnis von Kritik und "Affirmation" wohl auszutarieren. Hierfür gibt es letztlich keine vorab zu formulierende eindeutige Handlungsanweisung; im "besten" Fall eine Krisenkontrolle in beiderlei Hinsicht. Vielleicht läßt sich jedoch im Gesamtrahmen der Kurse fördern,

- daß neben der Kritik auch Stellen zu benennen sind, an denen eine hoffnungstiftende Praxis deutlich wird oder durchscheint,
- daß die Schüler selbst früh genug Erfahrungen machen können, damit ihnen positiv wie negativ die Möglichkeit eröffnet wird "zum Widerspruch gegen die ihnen zugemutete Intentionalität" (Blankertz),
- schließlich, daß voreiliger Zynismus durch eine ernsthafte kritische Analyse ausgeschlossen ist. Als evaluative Frage ergibt sich also:

Bezogen auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler in der sozialberuflichen Grundbildung: in welchem Maße und wie kann und muß aus der Sicht der Wissenschaften Handlungsmöglichkeit wie Handlungsunmöglichkeit in sozialen Handlungsfeldern thematisiert werden? Wie löst sich in diesem Zusammenhang das Problem, Kritik vor einer durchstrukturierten Kenntnis des zu kritisierenden Gegenstandes zuzulassen?

(7.) Die Repräsentativität der thematisierten Inhalte, Methoden etc. für eine angesprochene Wissenschaft

Obwohl die Themen der sozialberuflichen Grundbildung aus der Sicht von berufsqualifizierenden Aspekten (Einführung in die Akzentuierung des Schwerpunktes etc.) definiert

worden sind, bleibt als Frage für eine Wissenschaftspropädeutik bestehen, ob die vorgestellten Praxisprobleme und Tätigkeitsfelder auch zugleich exemplarischen Charakter für die Darstellung von Verfahrensweisen, Theorien etc. der beteiligten Wissenschaften haben. So läßt sich etwa begründen, daß die Frage nach Berufsrolle und -Kompetenz nicht nur von außerordentlicher Relevanz für die berufliche Qualifikation und Kompetenz ist, es läßt sich vielmehr darüber hinaus die begründete These aufstellen, daß die Begriffe "Rolle" und "Kompetenz" zentrale Begriffe der Sozialwissenschaften sind. Die Fragerichtung nach repräsentativen Themen der sozialberuflichen Grundbildung ergibt sich also nicht allein aus der Grundbildung selbst, es ergibt sich aus dem curricularen Programm der wichtigen Fächer des Schwerpunktes 15 im Anschluß an die Jahrgangsstufe 11.1. Die evaluative Formulierung der Repräsentativitäts-Hypothese führt also auch zu Planungen in den Leitdisziplinbereichen der beteiligten Bildungsgänge:

Welche für die Tätigkeitsfelder der Sozialberufe repräsentativen Themen und Themenauslegungen lassen sich zu einer sinnvollen Propädeutik in wissenschaftliche Fragestellungen der beteiligten Wissenschaften verbinden? Kann eine Identität hergestellt werden zwischen den repräsentativen Problemen der Sozialberufe und den Fragestellungen der beteiligten Wissenschaften?

(8.) Die Frage nach der Disziplinarität oder Interdisziplinarität der Vermittlung des Gegenstandes im Unterricht

Ein mit "zumindest" von Lehrern in den Projektregionen sehr schnell diagnostiziertes Kriterium der sozialberuflichen Grundbildung ist die dem Planungskonzept zugrunde gelegte Interdisziplinarität der Kurse. Nun wäre es zwar möglich, darauf hinzuweisen, daß der Unterricht eines Psychologielehrers, eines Pädagogiklehrers oder Soziologielehrers im bestehenden Schulwesen - überprüft man einmal seinen faktischen Unterricht - interdisziplinär angelegt ist. Die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung sind jedoch bereits aus Problemstellungen der Sozialberufe so definiert, daß sie nicht vorderhand von eta-

blierten Fachthemen aus eingegrenzt werden können. Dahinter steckt die Hypothese, daß der Zugriff auf das Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung nicht in einer Weise sinnvoll von den beteiligten Wissenschaften her erfolgen kann, daß die Kurse etwa zu einem Teil Psychologie der Rolle, Pädagogik der Rolle, Soziologie der Rolle.... auslegen. Die Interdisziplinarität wird also nicht additiv gestiftet, sondern von einer Problemstellung der Praxis aus, die unterschiedlich weit oder unterschiedlich eng einzelne Aspekte der beteiligten Wissenschaften anspricht. Dies kann auch in einer Weise geschehen, daß etwa ein traditioneller psychologischer Aspekt im Kurs nicht auftritt, gleichwohl der behandelte Gegenstand für psychologische Themen wichtig wird. Gerade aber weil wir es in der sozialberuflichen Grundbildung mit Fachlehrern zu tun haben und diese zunächst aus der Perspektive ihres Unterrichtsfaches die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung aufnehmen und auslegen, ist es wichtig sowohl für die Curriculumkonstruktion als auch für die Bewährungskontrolle, eine Konvention zu Formen und Inhalte Interdisziplinarität herbeizuführen:

In welchem Maße ist jenseits konkreter unterrichtspraktischer Probleme Interdisziplinarität unter dem Gesichtspunkt der Berufsvorbereitung sowie unter dem Gesichtspunkt der Studienvorbereitung vorzunehmen? Welche Konsequenz hat die Interdisziplinarität in der Grundbildung für die Disziplinarität der Kurs-themen in den Jahrgangsstufen 12 u. 13?

Für die Evaluation des Systemkriteriums Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik werden damit 8 Fragestellungen vorgeschlagen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlicher Funktion bei der Bewährungskontrolle eingesetzt werden. Die Auswertung geschieht unter der Perspektive der Konstituierung einer kollegschulspezifischen didaktischen Position eines Berufspragmatik und Wissenschaftspropädeutik integrierenden Unterrichts.

4.2.4 Das Systemkriterium Polyvalenz und Äquivalenz

Im folgenden sollen die planerischen und evaluativen Gesichtspunkte dieses Systemkriteriums nur kurz gestreift werden. Dies rechtfertigt sich auch daher, daß die inhaltlichen Fragen der

möglichen Polyvalenz von Kursen der sozialberuflichen Grundbildung bereits in den vorangegangenen Erörterungen ausführlich diskutiert worden sind. Polyvalenz ist also dahingehend evaluativ nachzuweisen, daß das Curriculum der sozialberuflichen Grundbildung tatsächlich sowohl den berufsqualifizierenden Erfordernissen der Bildungsgänge als auch den studienbezogenen genügen kann.

Die Polyvalenz der sozialberuflichen Grundbildung für unterschiedliche Bildungsgänge ist jedoch jeweils neu zu überprüfen in dem Augenblick, in dem andere Planungsmaßstäbe bezogen auf die zur Integration anstehenden Bildungsgänge auftauchen: Die sozialberufliche Grundbildung ist ja momentan aus der Perspektive weniger ausgewählter Schwerpunktprofile konzipiert.

In dem Augenblick, in dem etwa der Altenpfleger in einer Region mit angeboten werden soll, entsteht die Verpflichtung zu einer konstruktiven wie evaluativen Überprüfung, inwieweit Umgewichtungen in der sozialberuflichen Grundbildung erfolgen müssen. Zwar ist die Vorstellung der Tätigkeitsfelder in den drei Akzentuierungen auf das breite Gesamtspektrum der Sozialberufe ausgelegt, bei der konkreten Planung läßt sich jedoch nicht verhindern, daß man die berufsqualifizierenden Bildungsgänge im Hinterkopf hat, die schulisch bei einem konkreten Projekt angeboten werden sollen.

Anders als bei der damit angesprochenen Polyvalenz der sozialberuflichen Grundbildung verhält es sich mit der Äquivalenz der Kurse. Zunächst könnte behauptet werden, daß unter dem Gesichtspunkt der Kooperationsfähigkeit, der Sensibilisierung der Schüler für die jeweils anderen Tätigkeitsfelder der Sozialberufe ein in Modellvarianten ausgelegtes, äquivalentes Curriculum, d.h. eine offensive Freigabe von Kursalternativen nicht angestrebt sein sollte. Der Aspekt der Einheitlichkeit des Curriculums wird darüber hinaus wichtig, da die Curriculumplaner behaupten, mit ihren Kursen eine vorbildliche Sequenzbildung ausgelegt zu haben, so daß ein allzu breites Variieren mit Kursbausteinen den insgesamt geplanten Lernprozeß in Frage stellen könnte. Im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels wird intensiver auf die von den Planern 'unterstellten Lernprozesse'

(die vorbildlichen Sequenzbildungen) einzugehen sei. Jedoch sollte für die Vorbereitung der Evaluation der Aspekt herangezogen werden, ob und in welchem Maße Modellvarianten von Kursen gefördert und evaluiert werden sollen. Zunächst ist dabei festzustellen, daß schon aufgrund des unterschiedlichen Lehrerbewußtseins und der unterschiedlichen Kompetenz in den Projektregionen sowie der unterschiedlichen Operabilität unserer Kurse es einen Unterschied macht, ob der Grundbildungskurs 1 "Einführung in das Lernen und Lehren" in Bethel oder in Düsseldorf vermittelt wird. Insofern ist auch bei unterstellter Durchstrukturiertheit des Curriculums von bestimmten Modellvarianten auszugehen. Bei der Implementation der Kurse und ihrer Konkretisierung als Unterrichtsvorbereitung stellte sich jedoch das Problem, welche Marge die Planer den Realisatoren bei der Veränderung der Kurse "zubilligten": Dürfen Medien ausgetauscht werden, dürfen Lernziele anders gewichtet werden, dürfen Phasen der Grundbildungskurse umgestellt werden, dürfen gar Phasen ausfallen und andere mit hineingenommen werden u.s.f.? Über diese Frage gingen die Meinungen im gesamten Verbundsystem des Schulversuchs weit auseinander. Das damit angesprochene Problem ist sicherlich legalistisch nicht zu lösen, zumal von keinem der Beteiligten ein Interesse vorgebracht worden ist, den eigenen Spielraum für Experimente durch allzu starke administrative Reglementierung eingeschränkt zu bekommen. Auch spielte sich diese Kontroverse schnell ein, weil die Planer merkten, daß die teilweise Ablehnung gegenüber Empfehlungen zum Unterricht nichts mit der sozialberuflichen Grundbildung im allgemeinen zu tun hatte. ~~Amgekehrt~~ die Beteiligten in den Regionen nach kurzer Zeit nicht mehr davon ausgingen, die Planer wollten sie unter Realisationsdruck setzen. Statt dessen sollte sichergestellt werden, daß die jeweils ausgeführten Modellvarianten (also die äquivalenten Kursbausteine) genauso auf ihre Verträglichkeit gegenüber den Zielen der sozialberuflichen Grundbildung befragt werden sollten wie die vorgelegten Planungen auch. Schon aus innovationspraktischen Überlegungen mußten die Begründungsversuche von seiten der Planer für ihren Plan vorsichtig vorgetragen werden. Denn gerade in dem Augenblick, in dem zum ersten Mal mit einem Curriculum "Grundbildung" in der

Projekregion begonnen wird, ist es unabdingbar erforderlich, über ein breites Spektrum an durchgeführten Modellvarianten zu verfügen und in einem gewissen Rahmen auch die angestrebte Vergleichbarkeit der Lernprozesse zurücktreten zu lassen. Es hat sich dabei herausgestellt, daß die Unterrichtenden selbst bereits durch die Übernahme des Rahmenkonzeptes des Kurses (unabhängig davon, wie stark sie die vorgeschlagenen Medien jeweils einsetzten) die Vergleichbarkeit der jeweiligen Unterrichtserfahrungen sicherstellen konnten. Für die Evaluation ergibt sich daraus die gravierende Konsequenz, daß sie mehr auf eine facettenreiche Rekonstruktion und einen Vergleich, dafür weniger auf empirisch- statistische Verifikation und Relationierung der Ergebnisse zugespißt werden kann:

Werden die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung und ihre inhaltlichen Auslegungen von allen Betroffenen beruflichen wie studienbezogenen Bildungsgängen gleichermaßen als relevant akzeptiert oder ergeben sich Differenzen? Mit welchen Modellvarianten sind welche guten und schlechten Erfahrungen gemacht worden sowohl in der Hinsicht der Ziele der Grundbildung, aber auch schlicht unter dem Aspekt ihrer methodischen Brauchbarkeit? Und gleichsam damit implizit : welche Spannungen oder Hilfen verspricht ein curriculäres Entwicklungsverfahren, das zwar einerseits stark mit durchstrukturierten Vorgaben arbeitet, das andererseits jedoch gerade die didaktische Fantasie, die Kompetenz der beteiligten Lehrer berücksichtigen und fördern will?

4.2.5 Das Systemkriterium "Differenzierung und soziales Lernen"

Die eben gemachten Äußerungen zu Modellvarianten der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung werden durch das letzte Systemkriterium präzisiert und zugleich eingeschränkt: ein maßgebliches Ziel der sozialberuflichen Grundbildung selbst ist ja die soziale Integration von Schülern unterschiedlicher Berufswünsche und Abschlus aspirations. Die Integration von "allgemeinbildenden und berufsbildenden" Bildungsgängen kann aber nur dann erfolgreich überprüft werden, wenn die Varianten der Kurse, die zur Integration anstehenden Abschlüsse und Profile nicht wieder künstlich separieren, bzw. durch die Art der Modellvarianten (mehr beruflich orientiert, mehr studienbezogen) eine Differenzierung der Schüler nach Abschlüssen nahelegen. Beim Einsatz von Modellvarianten ist also unter dem Gesichtspunkt der vorab geltenden Norm der sozialen Integration darauf zu achten, daß weiterhin unterschiedliche Lerngruppen in allen Kursen miteinander lernen (ein Gesichtspunkt, der etwa durch die Organisationsentscheidungen in der Projektregion Düsseldorf bereits zunichte gemacht wurde, da dort die Schüler fast gänzlich in Lerngruppen zusammen sind, die durch den Bildungsgang gekennzeichnet werden.). Dies hat dann auch zur Konsequenz, daß keine profilspezifischen Inhalte Gegenstände der sozialberuflichen Grundbildung sein dürfen, die nicht über die Repräsentativität ihrer Fragestellung legitimierbar sind. Darüber hinaus kann die soziale Integration nur dann gelingen, wenn der inhaltlichen Polyvalenz der Kurse Rechnung getragen wird und keine Leistungsdifferenzierungsmodelle vorgesehen werden. Dies läßt sich vorab dadurch legitimieren, als im Schwerpunkt 15 wie in fast keinem anderen Schwerpunkt eine relativ homogene Lerngruppe trotz unterschiedlicher Abschlus aspirations zu erwarten ist (alle Schüler im Schwerpunkt 15 haben zumindest die Fachoberschulreife).

Was heißt nun darüber hinaus Differenzierung und soziales Lernen in der sozialberuflichen Grundbildung? Soziales Lernen ist nicht nur dadurch zu charakterisieren, daß der lerngruppendifferenzierende bzw. -isolierende Aspekt der Lernleistung zurückgedrängt

wird. Soziales Lernen ist von der Konzeption her - daran sei nochmals erinnert - auf die Sensibilisierung der Schüler für unterschiedliche Sozialfelder ausgerichtet. Die konkrete Kursauslegung jedoch kann nicht bei diesem Programmpunkt stehenbleiben, ansonsten in den konkreten Empfehlungen des Unterrichts davon abstrahieren. Gerade das Ziel des sozialen Lernens und die Ausklammerung unnötiger Differenzierung kann nur dann gewährleistet werden, wenn

- die auf Qualifikationsbedürfnisse des Berufs abgestellte Lernmotivation der Berufsschüler nicht unterlaufen wird,
- wenn sich die Auswahl von Texten und die Art ihrer Behandlung nicht von vornherein am Standard einer Schulform bemisst,
- Wenn die Form der Leistungsmessung nicht in erster Linie in der Form gymnasialen Arbeitens nachgewiesen wird,
- wenn das Kriterium des Nachholens des Qualifikationsvermerks zum Besuch der gymnasialen Oberstufe stärker diagnostisch auf die zu erwartenden Lernleistungen in den Jahrgangsstufen 12 u. 13 ausgelegt wird,
- wenn das Curriculum auch in seinen Lernmethoden auf die unterschiedlichen Lernbiographien, d.h. nicht: Lernpotentiale, sondern den gewohnten Unterrichtsstil der bisher besuchten Schulform Rücksicht nimmt.

Welche Maßnahmen im einzelnen hier zu treffen sind, kann nicht vorab entschieden werden. Entschieden werden konnte jedoch bei der Konkretisierung der Kurse in der Aushandlung mit den Lehrern in den Projektregionen, ob vorgelegte Lernziele, geplante Texte und vorgeschlagene Arbeitsweisen dem Ziel der sozialen Integration förderlich sein können, oder ob die Planer von falschen Prämissen ausgegangen sind. Aber auch hierbei ist zu berücksichtigen, daß die Erfahrungsbasis der Lehrer in den Projektregionen für ~~eine~~ solcherart integrierten Unterricht sehr gering ist, und daß deshalb die vorgetragenen Warnungen und Befürchtungen zwar anzunehmen, aber nicht als unhintergehbare empirische Basis mißzuverstehen ist.

Hiermit dürfte auch deutlich geworden sein, daß soziales Lernen und Differenzierung in der sozialberuflichen Grundbildung in der Kollegschule etwas anderes bedeuten muß, als

dies in der integrierten Sekundarstufe I, der Gesamtschule der Fall ist (vgl. Schreiner 1974; Rolff et.al. 1974; Keim 1976 S. 295 ff). Unabhängig von den als affirmativ kritisierten oder als emanzipativ gelobten Effekten sozialen Lernens in der Gesamtschule kann festgestellt werden, daß die politisch sozialisierende Funktion des sozialen Lernens in der Kollegschule in erster Linie im obligatorischen Lernbereich aufgehoben ist, und daß in der Kollegschule eine relativ homogene Lerngruppe in den Bildungsgängen und in den Grundbildungskonzepten bereits durch die Gruppierung der Schüler nach unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen vor-entschieden ist. Es ist darüber hinaus zu vermuten, daß die Möglichkeiten des sozialen Lernens in der sozialberuflichen Grundbildung davon abhängen dürften, in wie weit sich die Unsicherheit bezogen auf den Arbeits- bzw. Studienplatz in einer Lerngruppe niederschlägt (vgl. zu den Sozialisationsproblemen im Kollegschulversuch Fingerle 1975, S. 303 bis 306; zum Unterschied der Integrationsproblematik zwischen Gesamtschule und Kollegschule auch Gruschka/Semmerling 1977).

Gerade die letzten Bewertungsmaßstäbe der Ziele der sozialberuflichen Grundbildung und ihrer Mitteloperationalisierungen haben sich unmittelbar den konkreten Lernbedingungen genähert, die für die Organisierbarkeit der Inhalte von großer Wichtigkeit sind: zu fragen ist also:

Wie muß ein Lernarrangement aussehen, wie kann es geplant werden, so daß bei den zu erwartenden unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und -Erwartungen der Schüler eine gewisse Einlösung der Ziele möglich wird?

Wir haben diesen Aspekt schon einmal in der Frage nach der didaktischen Maximen an ein adäquates Lernarrangement bei der Diskussion einer Ziel-Mittel-Hierarchie diskutiert. Wir wollen dieses Problem nun etwas intensiver aufnehmen.

4.3 Die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung unter den Bedingungen einer adäquaten Lernprozeßstruktur

Die Notwendigkeit, gerade bezogen auf das Ziel der sozialen

- 25 -

Integration, eventuell Revisionen an verabredeten Planungen und Improvisation in der konkreten Unterrichtssituation durchzuführen, hängt damit zusammen, daß die bisherigen Planungen der Grundbildung zunächst fast ausschließlich von dem Gesichtspunkt der Themenstellungen der Kurse und ihrer Funktionen im Gesamtrahmen der Grundbildung ~~auser-~~folgt sind. Gerade aber angesichts der offenen Frage, in welchen konkreten Lernkonstellationen das Curriculum überhaupt angewandt würde und vor der Frage nach der Angemessenheit der in der Grundbildung angewandten Planungsstrategien (von allgemeinen Entscheidungen immer konkreter bis hin zur Unterrichtsvorbereitung), war ein anderes Verfahren zunächst nicht denkbar. Wir haben also den Prämat zunächst auf die Inhaltsentscheidung gesetzt und die konkreten Entscheidungen, die zu einer Lernsituation führen zurückgestellt. Bei der Planung und Auslegung der vier Kurse der sozialberuflichen Grundbildung wurde zwar die Seite der Methodenentscheidungen und Lernorganisationsempfehlungen relativ gering beschrieben, trotzdem ist festzuhalten, daß bei der Auslegung eines Kurses von den Planern immer eine ganze Reihe von Unterstellungen gemacht wurden:

- Wenn wir Texte zu den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung ausgewählt haben, dann nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer vom Thema her gegebenen Relevanz, sondern auch unter dem Gesichtspunkt des zu erwartenden Interesses des Schülers. Dieses Interesse des Schülers resultiert aus der mehr oder weniger intuitiven oder empirischen Kenntnis der Planer um die Reaktion von Schülern auf gewisse Inhalte und der daraus folgenden Antizipation, daß gewisse Illustrationen interessanter Fragestellungen beim Schüler auf ein positives Echo stoßen.
- Wenn die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung in inhaltlich definierten Phasen ausgelegt wurden, so ist dies nicht nur mit der Überlegung geschehen, daß im Rahmen eines eng umgrenzten Themas eine Frage b wahrscheinlich aus einer Frage a folgt. Bei der Auslegung des Kurses auf ein halbes Jahr wurde vielmehr versucht, die einzelnen Kursphasen als Schritte eines kursumfassenden Lernprozesses zu verstehen: Wenn der Schüler zum Thema a sich die Frage y gestellt hat, so wird er wahrscheinlich die Themen x als Zusatzthemen oder Vertiefungsthemen erwarten.
- Wenn wir in den Kursen ein Ensemble von allgemein und spezielleren Lernzielen formuliert haben, so ist nicht nur ein allgemein verbindlicher kognitiver Standard als wün-

schenswert formuliert worden. Statt dessen gehen in die Lernzielformulierungen Annahmen über die mögliche Breite und über das mögliche Niveau der Kurse bezogen auf die zu erwartenden Schülerleistungen mit ein.

- Ja, wenn wir gewisse Themengebiete im Kurs kurz, andere Themen breiter behandeln, haben wir nicht nur quantitative Entscheidungen getroffen, wir haben vielmehr die Planung des Kurses als "Dramaturgie des Unterrichts" (Hausmann) beschrieben.

Es kann nun nicht behauptet werden, daß alle der hier vorge-tragenen Annahmen immer treffsicher zu den richtigen Entschei-dungen geführt haben. Um aber zu entscheiden, ob die vorge-schlagenen Lernziele zu hoch waren, die Textsorten falsch gewählt waren....., kann nicht allein von der methodisch ge-rechtfertigten Relevanz der Ziele, ihrer eindeutigen Formu-lierung und kognitiven Komplexität ausgegangen werden. Der Kurs muß vielmehr danach beurteilt werden, inwieweit es in ihm gelungen ist, ein Kursthema in eine Lernerstruktur zu überführen, Hier kommt es also darauf an zu überprüfen, in welchem Maße die bei der Curriculumentwicklung durchge-führte Simulation einer komplexen Unterrichtsreihe von adä- quaten Entscheidungsprämissen ausgegangen ist.

Dies wiederum darf nicht dahingehend mißverstanden werden, als ob der Anspruch 'praxisnaher Curriculumentwicklung' da-rin bestünde, den beabsichtigten Lernprozeß der Schüler bis in alle Einzelheiten vorab beschreiben, geschweige denn pla-nen zu können, damit auch die Evaluation bereits von einem einheitlichen und durchoperationalisierten Unterrichts-konzept ausgehen kann. Ein diesem Prinzip folgendes Curri-culum dürfte dann so festgelegt sein, daß eine ganze Reihe von nicht vorhersehbaren Imponderabilien den antizipierten Lernprozeß einer Klasse zum bloßen Planspiel der Planer verkümmern lassen müßte. So ist es schlicht unmöglich zu antizipieren, welche Schüler sich in verschiedensten Situ-ationen mit welchen Fragen in einer Lerngruppe durchsetzen; so ist es - um ein anderes Beispiel zu nennen - auch unrealistisch, die Wirkungsweise unterschiedlichster Lehr-

stile der beteiligten Lehrer so zu antizipieren, daß eine äußerst präzise, dabei jedoch von jedem zu adaptierende Simulation des tatsächlichen Unterrichtsverlaufes möglich wird.

Halten wir fest: Einerseits erheben die Kurse der sozial-beruflichen Grundbildung den Anspruch, nicht nur Materialsammlungen zu allgemeinen Zielen eines Lernbereichskonzeptes zu sein, andererseits sind die konkret gemachten Unterstellungen zur Lernprozeßstruktur riskant und hypothetisch. Es kann also sein, daß die Unterstellungen in einer konkreten Lerngruppe nicht zutreffen und somit das Curriculum wider bessere Absicht doch nur ein unrealisierbares Planungskonzept bleibt. Bevor ich versuchen werde, anhand eines Beispiels zu erläutern, welche trotzdem objektiv hilfreiche Funktion die Kurse bei der Vorbereitung kollegschulspezifischen Unterrichts spielen (4.2.2) soll zunächst nach den Konsequenzen für die curriculare Planungsstrategie gefragt werden.

4.3.1 Unterrichtsplanung und Curriculumstrategie

Die Antwort auf die gestellte Frage scheint bei aller Kritik (vgl. LENZEN 1976) das offene Curriculum zu sein, welches gar nicht mehr die Planungsomnipotenzphantasien vorgängiger Curriculumforschung vorträgt: Da ich die konkreten Lernsituationen nicht völlig von vornherein planen kann, (vgl. HALLER 1976, S. 540 ff.) und Lehrern wie Schülern jener konkreten Unterrichtssituation Handlungsräume und die Möglichkeit zur Spontanität zugestanden bleiben soll^{er}, dann können nur allgemeine Hilfestellungen etwa in der Form von Inhalts-, Methoden- und Medienregistern gegeben werden (vgl. FLECHSIG/HALLER 1975, S. 93 ff., S. 162 bis 221).

Mir will jedoch scheinen, daß diese Auskunft Ursache und Wirkung der Defizite bisheriger Curriculumentwicklung verwischt. Die konkrete Curriculumforschung und -entwicklung ist nicht an der Unplanbarkeit unterrichtlichen Geschehens gescheitert, sondern an der Verkürzung ihrer eigenen Fragestellung auf die Inhaltsphänomene des Unterrichts. Diese Phänomene sind oft so aufgenommen worden, daß bestehende Inhaltsentscheidungen von Lehrplänen und die daraus resultierenden Konsequenzen der Unterrichtenden einer ideologiekritischen Analyse zugeführt worden sind (vgl. die Übersicht bei FLECHSIG/HALLER 1973, oder BRÜGEMANN 1975, MOSER 1972). Neben dieser kritischen Funktion jedoch ist die Curriculumentwicklung konstruktiv in Fächern mit einer breiten Normkontingenz (wozu auch ein sozialberufliches Curriculum gehört) selten über die Diskussion der Bedingungen der Möglichkeit zur begründeten Lernziel-Lerninhaltsentscheidung (vgl. in aller Ausführlichkeit MEYER 1972) hinausgekommen.

Wenn man jedoch versucht, die Planbarkeit von Curricula unter dem Gesichtspunkt ihrer Praktikabilität zu diskutieren, so müssen sich die Argumente immer zwischen zwei Polen, der curricularen (immer mehr planerischen) und der konkreten praktischen, unterrichtlichen Seite bewegen. Nachdem die Curriculumforschung eine Rationalisierung unterrichtlicher Entscheidung versprach (etwa unmittelbar nach der Ver-

Öffentlichung der Programmschrift von ROBINSOHN 1967), war das, was bis dahin Didaktik zum großen Teil ausmachte, aus den Überlegungen verschwunden: Der konkrete Unterricht und seine Bedingungen. Wenn diese "vorcurriculare Didaktik" auch oftmals völlig naiv vorgegebene Inhalte des Unterrichts akzeptierte und sie darüberhinaus mit Schulnormen und Vorstellungen der Schülerpersönlichkeit operierte, die heute die Texte jener Zeit nur schwer verdaubar machen, so muß doch zugegeben werden, daß die vor allem in der nicht universitären Lehrerbildung vermittelte Didaktik viel eher dazu angetan war, den Unterrichtende-n in die Lage zu versetzen, unterrichtliches Geschehen in den Dimensionen zu planen, die jenseits der Begründung eines Inhalts lehrende Vermittlung von Unterrichtsgegenständen möglich machte. Die

in jener Didaktik vorgestellte Unterrichtsplannung und Unterrichtsdurchführung in der Illustration an gelungenen Beispielen, an meisterdidaktischen Kabinett-Stücken konnte diese Funktion trotz aller charismatischen Verklärung viel eher einlösen, als dies in der Curriculumsdiskussion jemals angangenen worden ist (vgl. etwa die Didaktik-Bücher von SCHWERDT 1958, HAUSMANN 1959, STÖCKER 1960, ODENBACH 1963; oder die Sammlungen von SCHORB o.J., DIETRICH 1962, HUBER 1963).

Selbst dort, wo vermeintlich Lernprozeßstrukturen in einer Übernahme lernpsychologischer Kategorien in die Curriculumsdiskussion fruchtbar zu werden schienen, etwa in dem Lern-typen-Hierarchien-Modell von GAGNÉ (1969) oder in den von BLOOM u.a. (1972, 1975) ausgelegten Taxonomien von Lernzielen im kognitiven und affektiven Bereich, kam der konkrete Unterricht nicht in den Blick: Die taxonomisch eingeführten Ausdifferenzierungen von kognitiven und affektiven Kompetenzgraden blieben Begriffshierarchien und wurden nicht in eine Lernplanungstheorie überführt. Die scheinbar klare Ausdifferenzierung affektiver oder kognitiver Stile wurde im "besten Fall" zur unterschiedlichen Bewertung von Lernleistungen herangezogen, anstatt sie im Medium von Komplexitätsgraden eines Inhaltslernens zu begreifen, den der Unterrichtende zu berücksichtigen hat, wenn er einer Lerngruppe eine Aufgabe mit einer bestimmten kognitiven und

auch teilweise affektiv zu bestimmenden Struktur vorgibt (vgl. etwa das Schicksal der Übernahme von Taxonomien im Rahmen der lernzielorientierten Unterrichtsbewertung im Bereich der gymnasialen Oberstufe NW - Schulreform NW Sekundarstufe II, Heft 2 ff. 1972. Dort wird etwa die Unterscheidung in Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Bewertung im Anschluß an die Bloom'sche Taxonomie lediglich dazu benutzt, eine inhaltliche Kriterienammlung zur unterschiedlichen Notengebung vorzuspiegeln). In der Curriculumentwicklung hätte also besser danach gefragt werden sollen, wie ein Inhalt X im Unterricht eingesetzt werden kann, d.h. in diesem Inhalt ein sinnvoller Platz dem Fach- oder Schulstufenrahmen eingeräumt werden kann, welche Kompetenzen vom Schüler nicht nur formal erwartet werden, sondern auch inhaltlich entstehen, wie eine methodische Darbietung Schülerinteressen aufnimmt oder motiviert, was für eine Gruppierungsform gewählt werden sollte, damit das Lernen in einer Klasse auch das Lernen einer Klasse und nicht das einer kleinen Gruppe bleibt usw.

Solchen, fast praktizistisch scheinenden Überlegungen gegenüber suggerieren vorliegende didaktische Ausformulierungen von Inhalten manchmal, als ob in ihnen ein Beitrag zur fachwissenschaftlichen Diskussion geleistet würde. Gerade wurde noch die pädagogische Intentionalität mitbedacht (vgl. etwa KUTSCHA 1976, S. 97 ff.), diese droht jedoch oft hohl zu bleiben, weil sie nicht zu Konsequenzen in der Unterrichtsplanung anleiten und motivieren. Selbst das Modell der fachwissenschaftlich ausgelegten, indes didaktisch inspirierten structure of discipline (vgl. BRUNER 1970; FORD/PUGNO 1972) kam über die magere Hypothese oft nicht hinaus, daß das Erfinden der Disziplin im Forschungsprozeß Lernen voraussetze und Lernen somit entlang des "structure of discipline" als Nachvollziehen dieses Erfindungsprozesses verstanden werden kann. Damit ist eine Transferhypothese ausgesprochen, die sich meines Wissens nur selten bewährt, auf jeden Fall in unserem Projekt nicht zum Tragen kommen kann, wie man sich bei einer bloßen Antizipation einer abbildenden Didaktik

sozialberuflicher Grundbildung schon schnell klarmachen kann. Ich will damit wiederum nicht abstreiten, daß bei der Inhaltsfindung eine curriculare Analyse (etwa in der Ausdifferenzierung sozialwissenschaftlich gewonnener Qualifikation und Kompetenz) genauso notwendig ist wie die fachdidaktischen Sachanalysen, wie sie etwa unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik in einer Verbindung von elementaren Sachstrukturen einer Disziplin mit den zugrundegelegten pädagogischen Intentionen in den Strukturgitteransätzen versucht worden sind (vgl. BLANKERTZ 1971; 1973; KUTSCHA 1976). Bezogen auf das Thema der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung bedeutet dies jedoch, daß zum Beispiel das Thema Berufsrolle und -kompetenz nicht im Curriculum als kleingearbeitete Theorie der Rolle und Kompetenz auftauchen sollte, sondern von den Zielen der sozialberuflichen Grundbildung einerseits und den antizipierten Lernbedingungen andererseits bereits didaktisch gefragt wird, was ein sinnvoller Inhalt sein kann, wie dieser Inhalt methodisch angeboten werden kann, wie er sich mit anderen Inhalten ergänzt usf. Dies bedeutet, daß curriculare Analysen solange folgenlos bleiben müßten, solange sie nicht mit denjenigen Entscheidungen vermittelt werden können, die einen gelungenen Unterricht möglich machen: Die Auslegung der Inhaltsstruktur ist also mit ihrer möglichen Lernprozeßstruktur zu vermittein.

Eine solche Vermittlung will die sozialberufliche Grundbildung mit ihren Kursen darstellen. Zwar kann es nicht gelingen und gefordert sein, alle Faktoren des konkreten Unterrichtsgeschehens zu antizipieren und dann sogar zu verplanen; andererseits sind die Kurse der Grundbildung keine Inhaltslisten, die lediglich durch eine Fachtheorie legitimiert sind.

Meines Wissens liegt in der fehlenden Verbindung der Inhaltsstruktur mit der Lernprozeßstruktur das entscheidende Defizit bisheriger Curriculumentwicklung. Das offene Curriculum, welches nur Themenkomplexe beschreibt, ansonsten jedoch mit dem Verweis auf demokratische Gebote keine weiteren Festlegungen enthält, ist nur bedingt hilfreich; erst wenn das Curriculum exemplarisch beschreibt, wie Inhalte in eine Lernprozeßstruktur übersetzt werden, kann der Unterrichtende selbst nachvollziehen, wie die Inhalte ausgewählt und übersetzt werden können. Auch wenn er dann zu ganz anderen Festlegungen kommt, bleibt der Vorschlag hilfreich, denn erst in der Auseinandersetzung mit ihm ist es dem Lehrer möglich, sich produktiv von einem fremden Vorschlag abzugrenzen. Dies gelingt nicht, wenn er lediglich mehr oder weniger sinnvolle oder einsetzbare Inhaltsangebote unterbreitet bekommt. Die vorgelegten Kurse zur sozialberuflichen Grundbildung nehmen dem Lehrer zwar eine ganze Fülle von Entscheidungen nicht ab, sie leiten jedoch, wie die Implementationserfahrungen bereits positiv zeigen, eine vom Konzept der Grundbildung ausgehende konkrete Unterrichtsplanung an.

Wie versuchen nun die Kurse der Grundbildung diese Vermittlung zwischen Inhaltsstruktur und Lernprozeßstruktur zu leisten? Dies soll an einem Beispiel aufgezeigt werden.

4.5.2 Die Verbindung von Lernprozeßstruktur und Lerninhaltsstruktur in einem Kurs der sozialberuflichen Grundbildung

Zunächst soll noch einmal daran erinnert werden, was uns zu dieser stärker curriculumstrategischen Erörterung geführt hat. Zwischen der Analyse der Zielerreichung der Grundbildung und der konkreten Unterrichtsrealität stehen - wie im Kap. 3.3 beschrieben - eine Fülle von Praxisbedingungen. Wenn nun die Zielerreichung nicht ein forschungstechnisches Artefakt sein soll, welches Kriterien heranzieht, die im sozialen Feld, auf das sie sich beziehen, gar nicht gelten, muß gefragt werden, wie jetzt bezogen auf die Unterrichtentscheidungen des Lehrers Indikatoren gebildet werden können, die in der Evaluation eine Verbindung von Inhaltsstruktur und Lernprozeßstruktur sicherstellen. Diese Verbindung hat also sowohl einen planungstechnischen Aspekt (wie weit und in welcher Weise soll ein Curriculum den Unterricht vorplanen?) sowie einen evaluativen Aspekt (welche Ziele sind in welcher Weise im Unterricht in Lernsituation

Der Grundbildungskurs IV

Systematische und historische Aspekte der Berufsrolle und -kompetenz gliedert sich in 6 Phasen oder Einheiten. In jeder Phase wird zunächst eine Leitfrage gestellt, die in einem didaktischen Kommentar zu Funktion, Ort und Komposition der Phase erläutert und begründet wird.

Aus diesem didaktischen Kommentar werden dann allgemeine und fachliche Lernziele abgeleitet, die jedoch von vornherein so komplex formuliert sind, daß sie nicht als vor-schnell instrumentell zu erledigende Unterrichtsziele abgetan werden können. Diesen Lernzielen folgen dann Vor-schläge sowohl zur inhaltlichen Ausgestaltung der Phase mit Unterrichtsmaterialien (Texte, Filme und andere Medien zur methodischen Auslegung der Inhalte im Kurs) (vor allem Arbeitsformen). Aufgeschlüsselt in die Annahmen zur Lern-inhaltsstruktur und Lernprozeßstruktur läßt sich der Kurs als Entscheidungsrahmen folgendermaßen rekonstruieren:

Annahmen zur Lerninhaltsstruktur	Annahmen zur Lernprozeßstruktur
<u>Phase I:</u> Welche Aspekte hat das Thema Berufswahl und -kompetenz in einer vorgestellten sozial-pädagogischen Situation?	Der Einstieg des Kurses wird durch einen Film organisiert der in einer knappen Schilderung und Interpretation das Problem Obdachlosigkeit anspricht. In diesem Film kommen Obdachlose zu Wort, sie berichten über ihre Situation und über ihre Erfahrungen mit außenstehenden Personen (Gerichten, Polizei, Geistlichen, Sozialarbeitern usf.) Neben diesem Film wird ein lexikon-ähnlicher Artikel zur Obdachlosigkeit eingebracht, der zusätzliche Sach-informationen bietet.

und bewußt herbeigeführten Lernarrangements ausgelegt?).

Es wird davon ausgegangen, daß die Schüler für die Fragen der Berufsrolle und -kompetenz bereits im ersten schulischen Ausbildungshalbjahr motiviert sind. Diese Motivation dürfte sich noch nicht so sehr auf konkrete pädagogische Handlungen beziehen, sondern noch im Vorfeld auf die Berufswahl, die entweder gerade getroffen oder noch nicht sicher vollzogen worden ist, beziehen. Da unterschiedliche Sozialberufe angesprochen sind, und da vermutlich über die Obdachlosenproblematik bei den Schülern schon ein Vorverständnis vorliegt, empfiehlt es sich, die Komplexität der Fragestellung von Berufswahl und -kompetenz an der Obdachlosenproblematik dingfest zu machen. Darüberhinaus ist zu erwarten, daß über das Obdachlosenproblem auch ohne allzu präzise Vorabinformation gesprochen werden kann. Gerade in der Thematisierung des Problems aus der Sicht der Adressaten in einem sozialen Brennpunkt dürfte die Darstellung anschaulich organisierbar sein. Die Interpretation der sozialpädagogischen Situation eignet sich darüberhinaus dafür, das gesamte Kursprogramm schon einmal in allgemeinen Fragestellungen vorzustellen: Motive bei der Berufswahl, Selbstdefinition der Rolle des sozialberuflich Tätigen, Vergleich mit Erfahrungen von sozialberuflich Tätigen, das Interaktionsverhältnis zwischen Adressaten und sozialberuflich Tätigen, Kritik an der Situation der Sozialberufe und Diskussion der Konsequenzen. Die erste Kursphase stärkt vor allem die zu erwartenden Lernpotentiale der Schüler mit einem beruflichen Abschluß (viele von diesen Schülern bringen Praxiserfahrungen bereits mit ein, so daß sie als erste eine Handlungsrolle in der Lerngruppe (vor allem den Gymnasiasten gegenüber) einnehmen können). Die letzte Fragestellung an den Film und an das zusätzliche Material, was denn eigentlich die dort

auftauchenden Bezugsgruppen motiviert, sich mit Obdachlosen zu beschäftigen, leitet über zur Phase II

Als Merkpösten: Es ist nicht sicher, ob die Schüler nicht ein solch starkes Interesse an der Obdachlosenproblematik selbst entwickeln, daß sie lieber Handlungsstrategien für die Arbeit mit Obdachlosen entwickeln wollen, als sich nur kurz über dieses Medium der Berufswahl und Berufskompetenz zu nähern.

Phase II: Welche Gründe gibt es bei der Berufswahl?

Die Phase II beginnt ebenfalls mit einer (diesmal schriftlichen) Fallstudie. Eine Schülerin wird bei der Findung ihres Berufswunsches (Säuglingsschwester) über einen längeren Zeitraum hin beobachtet. In dieser Zeit wandelt sich der Berufswunsch, treten fremde Einflüsse auf. Von diesem vorgestellten Fall ausgehend sollen nun die Faktoren der Berufswahl zusammengefaßt werden. Nach dieser Sammlung sollen 1 oder 2 Faktoren näher analysiert werden. Neben der sich vielleicht aktuell einstellenden Arbeitsplatzsituation (Berufschancen) soll das Problem der geschlechtsspezifischen Sozialisation angesprochen werden. In unterschiedlichen (abwechselnd stärker theoretischen und praktischen) Textauszügen wird nach der Begriffsbestimmung von "Rolle", "Geschlechtsrolle", "Kompetenz" unter expliziter Bezugnahme der vorliegenden Berufsmotive und der besonderen Relevanz der Geschlechterrollenproblematik in der Kursgruppe, nach Voraussetzungen und Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation gefragt.

Der Text zum Berufswahlverhalten der Schülerin wird mit der Annahme gewählt, daß ein Interesse in einer Kursgruppe an der reflexiven Thematisierung des Berufswahlverhaltens besteht und daß darüber hinaus das Wahlverhalten einer Säuglingsschwester von Faktoren bestimmt ist, die entweder auch in der Kursgruppe als traditionelle Elemente der Berufswahl auftauchen oder abgelehnt werden. In der retrospektiven Aufzeichnung und Erinnerung der Entstehung des Berufswunsches kann gleichzeitig im Kurs auf diejenigen Faktoren eingegangen werden die bei den Schülern selbst in der Vergangenheit wichtig geworden sind. Da die unterschiedlichen Faktoren der Berufswahl (von der Arbeitsplatzstruktur, über die Finanzierung, Aufstiegsschancen etc. zur geschlechtsspezifischen Sozialisation) nicht alle im Unterricht behandelt werden können, unterstellt die Planung, daß die Schüler bei zwei Aspekten besonderes Interesse artikulieren

dürften: der Berufschancen (Arbeitslosigkeitsproblem) und der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Für den letzten Punkt liefert die Rekonstruktion des Berufswahlverhaltens eines Mädchens bereits selbst den kritischen Anhaltspunkt. Die Diskussion der Frage nach der geschlechtsspezifischen Sozialisation wird darüber hinaus mit der Hoffnung betrieben, daß die in der Lerngruppe selbst vorhandenen Vorurteile unter den Teilnehmern aufgebrochen werden können. Im Wechselspiel von theoretischer Bearbeitung von Grundkategorien und Forschungsergebnissen und der Berücksichtigung eigener autobiographischer Erfahrung soll sichergestellt werden, daß alle Schüler gleichermaßen betroffen sind und sich beteiligen können. Die Arbeitsform sowohl in der Phase I als auch in der Phase II kann (wie auch in den folgenden Phasen) offen und variabel strukturiert werden. Sie sollte von den Schülerwünschen abhängig gemacht werden. So kann es etwa sein, daß gerade bei der Aufarbeitung autobiographischer Erfahrungen von den Schülern eine Arbeit in vertrauteren Kleingruppen gewünscht wird. Als Merkposten: Es kann schwierig werden, den Schülern die berufsqualifizierende Relevanz dieses Inhaltes klarzumachen: Was hab ich für meine berufliche Tätigkeit von diesen zugegeben interessanten Inhalt?

Phase III: Welche Selbsterfahrungen und Selbsterwartungen haben sozialberuflich Tätige von ihrer Berufsrolle?

Da sich die evtl. Auswirkungen des Berufswahlverhaltens auf die Berufsrolle und -kompetenz für die Schüler immer erst in der Auseinandersetzung mit einem kleinen Kind, mit einem Kind im Hort, in einer Anstalt usw. ergibt, sollen die Schüler erste Hypothesen zum Verhältnis von sozialberuflich Tätigen und ihren Adressaten aufstellen. Für die Vertiefung der Berufswahlfähigkeit wird vorgeschlagen, die Motive der Berufswahl vor dem Gesichtspunkt der eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu interpretieren. Dazu wird zunächst ein Text von Horst Eberhard Richter, ^{vorleser} in dem die Schüler für das Faktum der Wirkungsweise eigener Bedürfnisse und Erwartungen in der sozialberuflichen Handlung sensibilisiert werden sollen. Die dort gemachten Hypothesen zum Selbstbild des sozialberuflich Tätigen werden dann anhand zweier idealtypischer Selbstdarstellungen aus der Praxis der Sozialberufe ergänzt und konfrontiert. Zum einen wird ein Text eines Sozialpädagogen vorgestellt, der sich engagiert aber kritisch mit seiner eigenen Berufsrolle auseinandersetzt; in dieser Selbstdarstellung wird eine klischeebehaftete Beschreibung einer Kinderschwester gegenübergestellt. Beim zweiten Fall handelt es sich um einen Trivialtext.

In der Phase III wird angenommen, daß es möglich ist, von den Voraussetzungen der Berufsrolle- und kompetenz (Berufswahlmotive) zu den konkreten Erfahrungen der Berufsrolle- und kompetenz in einem sozialpädagogischen Feld überzugehen. Der Übergang erscheint möglich zu sein, indem von der Berufswahl in die Praxis nicht unmittelbar, sondern ^{erst} über den Faktor der eigenen Erwartungen und Bedürfnisse übergegangen wird. In dem Text von Richter steckt also noch ein zusätzliches Element der Selbsterfahrung. Bei der Interpretation dieses Textes dürfte es sich zum erstenmal im Kurs so verhalten, daß die an Texten geschulterten Schüler (die Gymnasiasten) stärker sich mit Lernpotentialen in die Lerngruppe einbringen können. Damit jedoch die Diskussion um die Selbstdarstellung in den Sozialberufen auf der Seite der Schüler nicht spekulativ und auf der Seite der Materialien nicht theoretisch erfolgt, wird versucht, die Thesen von Richter anhand zweier idealtypisch gegenübergestellter Selbstdarstellungen zu verifizieren oder zu falsifizieren. Die zwei idealtypischen Formen werde deswegen gewählt, weil sie bei den Schülern Widerspruch wecken können, da diese sich weder mit der einen noch mit der anderen Position identifizieren können. Damit aber aus diesen Positionen heraus eine eigene Selbstdefinition erfolgt, wird vorgeschlagen, daß sich jeweils eine Gruppe im Kurs mit einer

Position hypothetisch identifiziert und in ein Streitgespräch eintritt. Dies bedeutet, daß nach einer Vergewisserung über den Inhalt der Texte ein freies Diskussionsgespräch in der Kursgruppe organisiert wird. Es wird abschließend vermutet oder erwartet, daß die Schüler die empirische Erfahrungsbasis sowohl zur Selbstdarstellung sozialberuflich Tätiger als auch zu den damit ausgesprochenen Überlegungen zur Arbeit in Sozialberufen erweitern wollen.

Phase IV: Welche Gründe für eine Berufswahl lassen sich in verschiedenen Berufsfeldern selbst erheben? Wie realisieren sich die Wünsche und Hoffnungen der sozialberuflich Tätigen in der Praxis?

Diese Kursphase versucht nun, mit den Schülern eine kleine empirische Untersuchung vorzubereiten und durchzuführen sowie auszuwerten. Das Ziel dieser Phase ist es, die Schüler über die Begrenztheit eigenen Urteils und den Stellenwert des eigenen Urteils dadurch zu informieren, daß sie dazu selbst eigene kleine empirische Erfahrungen bewußt sammeln. In der Einführung in elementare Fragestellungen der empirischen Sozialforschung bekommt diese Phase eine stärker methodische Komponente. Die Schüler sollen lernen, wie man kontrolliert Erfahrungen sammeln kann. Unter der Berücksichtigung und Zuhilfenahme einiger "Kochregeln" der empirischen Sozialforschung und der Gütekriterien der maßgeblichen Operationen (Objektivität, Generalisierung etc.) erarbeiten die Schüler einen Fragebogen, suchen die Schüler "Probanden" aus, sammeln sie ihre Erfahrungen und werten sie kurz aus.

Die in der Phase III bereits angekündigte Akzentverschiebung des Themas von den Fragen der Berufswahl hin zu den selbstgesetzten und fremdgesetzten Erwartungen an das Berufsverhalten wird in dieser Phase weiter präzisiert. Es wird von der Annahme ausgegangen, daß die Schüler nach den ersten ca. 2 1/2 Monaten schulischen Unterrichts Interesse haben, die erarbeiteten Hypothesen in der Praxis selbst zu verifizieren. Darüber hinaus wird angenommen, daß die Schüler für den weiteren Stoff eher zu motivieren sind, wenn sie in der Mitte des Kurses aufgefordert sind, ihre bisherigen Lernergebnisse zu sammeln und daraus Fragestellungen für den Fortgang des Kurses zu entwickeln. Bleiben diese Zusammenfassungen im Rahmen des Kursthemas, so dürfte sich "zwangsläufig" die

Tendenz zur Erhebung von konkreten Praxisbedingungen ergeben. Da darüber hinaus bis zu dieser Phase der Aspekt der Eigenaktivität der Schüler kleingeschrieben wurde, kann sich dies nun umkehren. Die Fragebogenaktion, die wahrscheinlich in Kleingruppen vorzubereiten ist, eröffnet darüber hinaus einen relativ stabilen Rahmen sozialer Integration und Zusammenarbeit. Zwar mögen die Schüler Projektarbeit bis dahin nicht kennengelernt haben, es dürfte ihnen aber möglich sein, dieses Projekt durchzuführen, da die ersten drei Phasen genau die Fragestellungen aufbereitet haben, die sie jetzt selbstverantwortlich in einer Befragung zu verarbeiten haben.

Phase V und VI: Welche Differenzen gibt es zwischen Berufsmotiven und Wirklichkeit von Sozialfeldern? Welchen Stellenwert hat die Kritik an Sozialberufen und Institutionen im historischen Vergleich?

Je nachdem, wie intensiv die Auswertung der Befragung im Unterricht gelungen ist und je nachdem, wie umfangreich der empirische Gehalt der Daten war, kommen zusätzliche, nicht berücksichtigte Aspekte, in den Blick nehmende literarische Vorlagen zur Rollenproblematik des sozialberuflich Tätigen zur Sprache. Hierfür strukturiert der Kurs eine Fülle von literarischen (fiktionalen) Texten, die die Frage der Berufsrolle auf die Verwirklichung eines gewünschten, als positiv ausgelegten Interaktionsverhältnisses kritisch beleuchten. Die sich daraus ergebende Kritik an der Berufsrolle und an den Institutionen der Sozialberufe soll nun dadurch aufge-

Es kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, daß die Praxiserfahrungen der Schüler, die diese in der empirischen Untersuchung gesammelt haben, nicht alle positiv sind. Es kann sogar angenommen werden, daß eine auch nicht bestandskritische Kritik von einigen Schüler bestandskritisch aufgefaßt wird. Zur Aufarbeitung der Kritik an der Berufsrolle und der Situation der Sozialberufe bietet es sich nun an, die Schüler für Erfolgsmaßstäbe des pädagogischen Interaktionsverhältnisses an intersubjektiv zugänglichen, literarischen Beispielen zu sensibilisieren. Dadurch wird es möglich, die Identität bzw. die Identitätserwartung der Schüler wiederum reflexiv in den Unterricht einzubringen. Da der Kurs es nun nicht zur Aufgabe haben kann, die Schüler einseitig für eine Position bezogen auf die Einschätzung der

fangen werden, daß die Kursgruppe nach den Handlungskonsequenzen fragt. Einerseits werden Verbesserungs- und Veränderungsansätze gesammelt, andererseits wird versucht, die Kritik historisch einzuordnen: Unter der Frage, ob Sozialberufe überhaupt eine hilfreiche Funktion haben oder ob sie nur dazu da sind, neue soziale Probleme zu schaffen, kommen Institutionenkritiker zu Wort (ILLICH, HENRY, DENNISON). Die Auswertung der Kritik dieser Autoren geschieht unter folgenden Fragestellungen: Wo existierte früher ein Bedarf an sozialen Berufen und ist dieser heute nicht mehr zu erkennen, wo existiert heute ein zusätzlicher Bedarf, der früher nicht vorhanden war - welche Gründe sind für diese Entwicklung anzugeben? Kann davon ausgegangen werden, daß sich im historischen Vergleich die Lebensbedingungen verschlechtern, so daß die Menschen immer mehr auf Helfer angewiesen sind, oder kann das Gegenteil behauptet werden? Hierzu werden exemplarisch Textstellen aus der Sozialgeschichte der Pädagogik vorgestellt.

Sozialberufe einzustimmen, soll das Thema an Handlungsmöglichkeiten und Widerständen in der sozialberuflichen Praxis vorzichtig durch den historischen Vergleich relativiert werden. Die historischen Texte bekommen dadurch nicht eine aufgesetzte Funktion, sie relativieren und relationieren die Erwartungen und Haltungen (evtl. Ängste oder Wünsche) der Schüler durch die Vorstellung von sozialberuflichen Situationen und Berufsproblemen früherer Zeit. Ob die Strukturierung dieser Schlußphasen des Kurses ausschließlich durch Texte geschehen sollte, die evtl. in Arbeitsgruppen erarbeitet werden, ob sich bereits aus der Auswertung der Befragung genügend Zündstoff zur Behandlung dieser Frage ergibt, ob schließlich der Lehrer durch das stärker anekdotische Berichten aus früheren sozialpädagogischen Situationen die Schlußphase bestreitet, dies ist nicht vorzuziehen. Auch hängt das Durchhalten des Interesses der Schüler an Fragen der Berufsrolle und Kompetenz entscheidend davon ab, ob in den anderen Kursen der Grundbildung bereits berufsqualifizierende (im Sinne von Handlungsorientierungen) Inhalte angeboten werden. Bei der Ausbalancierung des systemkritischen und systemmotivierenden Aspekts dieser Schlußphase des Kurses wird es wahrscheinlich in erster Linie auf die Lehrerinterventionen ankommen, in dem Augenblick, in dem es zu Frustrationen, Konflikten u.ä. kommt. Die Vorstrukturierung des Curri-

culums kann hier nur die Aufgabe erfüllen, ein möglichst breites Repertoire an Antworten auf die zu diesem Zeitpunkt erreichte Lernkonstellation in der Kursgruppe anzubieten. Die "Dramaturgie des Unterrichtsverlaufs" (HAUSMANN) hängt zu dieser Kursphase also von der Kursgruppe selbst ab.

Es sind nun in dieser vielleicht nicht ganz gelungenen Paraphrasierung der lernprozeßbezogenen Auslegung des Kurses alle Annahmen aufgelistet worden, die die Planer bei ihren Entscheidungen bewegten. Die vorgestellte Auswahl reicht jedoch vermutlich aus, das Verfahren der Kurskonstruktion zu illustrieren, nämlich den Versuch, Lerninhaltsstrukturen in die Beziehung zu Lernprozeßstrukturen zu setzen. Dabei ist gleichzeitig mit gezeigt, wo weitere Entscheidungen notwendig sind, was noch alles bedacht werden muß, wenn wirklich erwartet werden kann, daß das Curriculum unterrichtlich übersetzt ist. Mit der Auflistung wird schließlich vielleicht auch noch deutlich, worin sich die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung von vergleichbaren Kursprodukten unterscheiden:

- Die Kurse stellen keine kleingearbeiteten Einführungen zu grundlegenden Begriffen und Theorien der Pädagogik dar (vgl. etwa das Unterrichtswerk von WEBER 1974 f.).
- Die Kurse stellen auch keine didaktisch reformulierte Theorieeinführung in die Sozialberufe dar, wie sie etwa im Telekolleg für Erzieher (RIEDLER 1973 f.) oder im Funkkolleg für Erziehungswissenschaften (KLAFFKI et al. 1970) vorliegen.
- Die Kurse zur sozialberuflichen Grundbildung reduzieren die didaktische Planung nicht auf die lose kommentierte Textsammlung zu Forschungs- oder Gegenstandskomplexen der Erziehungswissenschaft (vgl. etwa die inzwischen anlaufende Kursreihe zum erziehungswissenschaftlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen beim BAGEL-Verlag

(GROSS 1976 ff.; oder das Arbeitsbuch Pädagogik (Fischer/Löwisch/Ruhloff 1975 ff.)) Schließlich versuchen die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung didaktisch auch mehr zu leisten, als dies in den kommentierten (Schülerfragen mitstellenden) Textsammlungen der Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe (z.B. STEUBER 1976, JÜRGENSMEIER et al. 1976, TREFZ-WINTER 1975) oder im jetzt anlaufenden Unterrichtswerk von NOVAK et al. zum Pädagogik-Unterricht (1976).

Wenn nun behauptet worden ist, daß die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung bereits stärker aus der Sicht der zu planenden Lernprozesse organisiert sind, heißt dies natürlich nicht, daß alle für die Unterrichtsrealisation wichtigen Entscheidungen schon ausreichend mitbedacht worden sind. Auch wenn bei der Curriculumkonstruktion Hypothesen zur Lernprozeßstruktur eine gewichtige Rolle gespielt haben, so sind doch vom Lehrer in der konkreten Unterrichtsvorbereitung eine Fülle weiterer Entscheidungen zu fällen. Unabhängig davon sind in der Lernprozeß-^{Struktur} diejenigen Evaluationsüberlegungen mit genannt, die bei der konkreten Unterrichtserprobung eine Rolle spielen. Die im Kapitel 4.2 und 4.3 aufgelisteten Indikatoren für die Zielerreichung und die Adäquatheit von Mitteleinsätzen in der Grundbildung wären damit zusammengestellt. Der theoretische und praktische Zusammenhang der sozialberuflichen Grundbildung ist damit für die Evaluation entfaltet, die "Verantwortlichkeit" von Planern und Unterrichtenden differenziert ausgelegt.

Kapitel 5: Die Handlungsziele der Evaluation

5.1 Warum verfolgt die Evaluation Handlungsziele? ¹

Zur Beantwortung dieser Frage muß noch einmal auf die zentrale Charakteristik der hier vorgenommenen Funktionsbestimmungen der Evaluation hingewiesen werden: das allgemeine "Handlungsziel" eines "empirisch-analytischen Sozialforschers" (so sollte es wenigstens sein) ist die informationsreiche Sammlung, Meßung und Bewertung sozialer Phänomene nach ausgewählten Verfahren und Gütekriterien. Vor diesem Ziel allein bestimmen sich die konkreten Handlungen des Forschers, sie sind einzig und allein in der Ausführung technischer Operationen bezogen auf das Erkenntnisziel der Forschung selbst. Die impliziten und expliziten Interventionen und Handlungen im Forschungsfeld werden zugelassen bzw. verboten vor der Folie forschungslogischer Gütekriterien. Der Forscher selbst jedoch ist nur in Ausnahmefällen 'Gegenstand und Bestandteil der Forschung' selbst.

Wenn nach den Gütekriterien der Forschung gefragt wird, liegt die empirisch-analytische Auskunft in einem Wahrheitsprogramm das sich von den konkreten Objekten, auf das sie zielt, inhaltlich gelöst hat. Es geht nicht mehr um die Definition und Festlegung von Adäquatheitsbedingungen der wissenschaftlichen Erkenntnis und Überprüfung eines speziellen sozialen Phänomene. Insofern spielt die implizite oder explizite Objekttheorie methodologisch nur eine sekundäre Rolle (darauf hat etwa im Rahmen der Diskussion der Faktoren des Forschungsfortschrittes FEYERABEND (1974, 1976) zu Recht hingewiesen. Im Endeffekt behauptet FEYERABEND ja, daß eine adäquate Objekttheorie für den Forschungsprozeß von viel mehr Belang ist als eine abstrakte Methodologie, die eher Erkenntnis reglementierend behindert, als daß sie sie befördert.).

¹ In diesem Kapitel werden zunächst nur die allgemeinen Handlungsziele oder auch praktischen Ziele der Evaluation skizziert, die vor der Definition, der Auswahl und Auslegung von Methoden von Belang sind. Es soll also in dem hier vorgestellten Konzept einer handlungsorientierten Begleitforschung keine konkrete Forschungsplanung geben, die ohne eine vorhergehende Definition der praktischen Handlungsziele der Evaluation erfolgt. Die methodologischen Konsequenzen und Rückfragen werden dann im Kapitel 9 dieser Arbeit diskutiert werden.

Die empirisch-analytische Problemformulierung ist in einer handlungsorientierten Begleitforschung nicht anzuwenden. Das Gütekriterium der Evaluation liegt nicht in der Exekution allgemeinster methodologischer Regeln, sondern in der Aufklärung konkreter Handlungsziele und -bedingungen etc. des spezifischen Handlungszusammenhangs, auf den die Forschung sich bezieht und in der die Forschung sich bewegt. Damit ist der Erkenntnisanspruch der handlungsorientierten Forschung präziser und unpräziser zugleich:

- Er ist präziser, weil von einer solchen Forschung mehr sozial relevante Hypothesen und Ergebnisse zu erwarten sind;
- er ^{ist} unpräziser, weil die Forschungsergebnisse ihren Wahrheitsanspruch zunächst nur auf den sozialen Fall beziehen, indem sie ermittelt werden. Eine etwaige Generalisierung der konkreten Forschungsergebnisse ist zwar nicht ausgeschlossen, die Forschung selbst jedoch wird nicht unter dem Prinzip der alleinigen Relevanz nomologischer Hypothesenprüfung betrieben.

Im Prozeß handlungsorientierter Evaluation kann das strenge Ausklammern der Handlungen und Interaktionen im Wechselspiel von Curriculumreform und Evaluation also nicht mehr gelten.

Obwohl in jeder handlungsorientierten Forschung diese Funktionsverschiebung postuliert wird, kann im Bewußtsein und im Urteil Handlungsforschungsbedrohter und -beteiligter eine eigentümliche Präferenz und Werthaltung den Forschungskriterien und den Verfahren klassischer Sozialforschung gegenüber festgestellt werden. Obwohl handlungsorientierte Evaluation Handlungen zum Ausgangspunkt, zum Gegenstand ja zum Ziel hat, bleibt Forschung eigentümlicherweise dem Operationsschema verbunden, welches durch klassische Untersuchungen angesprochen ist (daran ändert auch der Versuch zur Neufassung von Objektivitäts-, Generalisierungs- und Repräsentativitätsbegriffen nichts - vgl. HEINZE et al. 1975, S. 65 ff). Forschungsziele und Handlungsziele bleiben eigentümlich getrennte Ebenen; die Handlung ist zunächst die des Feldes, die For-

schung Sache der professionellen Analytiker. Dies bedeutet die uneingestandene Selbstverpflichtung auch der Handlungsforscher, eine vom sozialen Feld abgehobene Form der Erkenntnis zu konstituieren; die sich darin ausdrückende Distanzierung vom Handlungsfeld selbst läßt sich am besten mit den methodologischen Postulaten empirisch-analytischer Forschung (Objektivität, Validität, Reliabilität) symbolisch ausdrücken. Nun ist die wissenschaftliche Handlung und die Handlung im Bezugsfeld immer zugleich miteinander verbunden wie getrennt:

- Getrennt und zu trennen sind beide Handlungsformen, weil Evaluation einen eigenen Typ von Handlung ausmacht, der gerade dort sich erst entfalten kann, wo der Veränderungsdruck als Handlungsdruck erst einmal genommen ist. Evaluation ist schlicht eine Handlung, die als Reflexionsprozeß vom Dispens gleichzeitigen neuen Handelns lebt.
- Verbunden sind beide Formen von Handlungen jedoch, weil im evaluativen Verfahren prinzipiell die gleichen Sprach- und Handlungsebenen ausgelegt sind, die auch das Handeln im sozialen Feld strukturieren (ich werde ausführlich im Kapitel 9 darauf näher einzugehen versuchen). Die eigentümlich defensive Haltung handlungsorientierter Forschung in den Gütekriterien ist nur durch die explizite Thematisierung der Forschungs- wie Handlungsziele zu überwinden, will Begleitforschung (handlungsorientierte zumal) nicht zu einer Politikberatung mit "schlechtem empirischem Gewissen" oder zu einem forschungslosen Implementationsmanagement werden. Wäre in unserem Fall jedoch eine klassische Untersuchung zu skizzieren und zu entwerfen, müßte dieses Kapitel nicht geschrieben werden, Evaluation hätte gar keine eigenen Handlungsziele.

Mit dieser Erläuterung ist noch einmal klargestellt worden, warum es hier nicht darauf ankommen kann, etwa eine Studie zur Durchlässigkeit von Schülern in integrierten Stufenschulen nach Maßgabe einer Konzeption zu entwerfen, wie sie etwa in Studien von FEND (für andere etwa 1976) vorliegt.

Obwohl solche Studien von engagierten Verfechtern der untersuchten Schulen (wenn auch aus unterschiedlichen "Fraktionen") verfaßt wurden, und obwohl mit diesen Studien bildungspolitische Ziele verfolgt worden sind, läßt sich aus der Sicht des Forschungsprozesses jedoch ^{em}eigentliches Desinteresse an den möglichen Bedeutungsgehalten des Forschungsgegenstandes (Durchlässigkeit) identifizieren: die Interpreten sezieren empirisch-statistisch einen Fall, den sie teilweise nur vom-Hören-Sagen, nicht jedoch von der Planung, Konstruktion und Implementation von curricularen Entscheidungen her kennen. Insofern ist der Streit, den sie "empirisch" ausfechten, zwar brisant für weitere Planungen, zugleich sind die Forschungsergebnisse jenseits der sich nicht direkt aus ihnen ergebenden Schlussfolgerungen für einen Streit relativ informationsarm: Man erhält mehr eine politische Information, welches Differenzierungsmodell in Gesamtschulen mehr Chancengleichheit verspricht als eine inhaltliche Beschreibung der Entstehung und Wirkungsweise der Integrationsbemühungen. Es werden so nicht die Schwierigkeiten bei der Curriculumkonstruktion eines integrierten Unterrichts beschrieben, es wird nicht im Durchgang durch den Unterricht selbst studiert, wo Potentiale der Chancengleichheit bestehen und wo Potentiale nur sehr schwer herstellbar sind, statt dessen entdecken wir in Studien zur Gesamtschule oft empirisch-statistische Analysen und Reanalysen zu Gruppierungsmaßnahmen, von denen dann ohne empirische Basis schnell auf faktische Lernprozesse geschlossen wird.

Ich möchte den Verdacht formulieren, daß so vorgehende Evaluation deswegen so informationsarm ist, weil sie die eigenen Handlungsziele nicht vorab explizit genannt hat und nicht von den Handlungszielen aus das Forschungsdesign entworfen wird. Solche Forschung ist zwar politisch nutzbar, in der Regel akkurat durchgeführt, den Lehrer jedoch, der in einer Gesamtschule Unterricht erteilt, kann sie ^{nur} verwirren: Zwar stehen die Gesamtschulen vor großen Problemen, da sich in den konkreten Erfahrungen der Schulen Anzeichen dafür häufen, daß die Gesamtschule im Niveau mindestens nicht über dem Regelsystem steht, die Forschung tröstet jedoch mit dem Gegenteil (vgl. die Übersicht bei FEND 1976 oder SCHLÖMERKEMPER 1976).

So entsteht zusätzlich eine Schere zwischen der empirischen Erfahrung in den Schulen (es sei dahingestellt, ob es sich um subjektive oder objektive Erfahrungshandelt) und den Forschungsergebnissen. Die Beurteilungsdifferenz wird durch die Forschung nicht geschlossen, die betroffenen Lehrer bleiben auf ihr unsicheres Urteil angewiesen.

Einem solchen Verfahren gegenüber versucht die handlungsorientierte Evaluation des Kollegschulversuchs zu begegnen, indem die empirische Erfahrung des Handlungssystems Kollegschule systematisch in die Forschungsplanung mit integriert werden soll. Welche Handlungsziele sollen dabei für die Konzeptualisierung der Evaluation gelten? Erinnern wir uns hierzu einiger Definitionen in der Programmschrift zur Evaluation des Schulversuchs:

"Evaluation ist die auf einer methodisch kontrollierten Analyse ihrer Bedingungen aufbauende Kommunikation/Interaktion der an einer schulischen Innovation beteiligten Gruppen zum Zwecke der Optimierung und Legitimierung der versuchsspezifischen Handlungsabläufe und -ergebnisse."

"Ziel der evaluativen Tätigkeiten von Konstruktion, Kontrolle, Optimierung und Legitimation ist in erster Linie die Lösung der auftretenden Probleme des Schulversuchs bzw. des Handlungsfeldes, nicht jedoch die Verifikation oder Falsifikation von vor- und nachgängigen Theorien der Probleme des Schulversuchs und des Handlungsfeldes.... Kriterium für den Zugriff und die Auswahl von Gegenständen der Evaluation soll die in einer Bedingungsanalyse vorbereitete, kommunikativ vermittelte Einsicht der Betroffenen in die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit (projektspezifische Relevanz) der jeweiligen Evaluationsmaßnahmen sein."

"Die Gruppe der wissenschaftlichen Begleiter begründet die Meinung, daß mit abbildender, quasiphysikalischer Messung keine "angemessene" Bewertung des Schulversuchs und der in ihm handelnden Menschen vermittelbar ist. Ihre Möglichkeiten, Kapazitäten zu berechnen, Effizienten festzustellen und Einstellungs komplexe zu erheben, werden allerdings genutzt unter der Frage, welcher vernünftige Gebrauch von ihnen gemacht werden kann. Die Methodologie handlungsorientierter Begleitforschung will indessen vor allem die durch Interaktions- und Entscheidungsprozesse aufgeworfenen Fragen des Schulversuchs zum Anlaß nehmen, sich den Problemen gesellschaftlicher Willensbildung zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung in ganzer Breite zuzuwenden." (GRUSCHKA 1976, S. 48/ 98 f/ 141).

5.2 Welche Handlungen muß Evaluation ermöglichen?

Die zusammengefaßten allgemeinen Prinzipien der handlungsorientierten Evaluation des Schulversuchs Kollegschule sind hier danach zu befragen, welche Konsequenzen sie für die Definition von Handlungszielen der Evaluation haben müssen. Anders zugespitzt: Die Evaluation als Forschungsprozeß will nicht nur etwas als Forschungsprodukt (dies tut jede von Relevanzgesichtspunkten ausstrukturierte Forschung), sondern auch als Prozeß selbst bewirken: Das, was sie im Forschungsprozeß bewirken will, das sind die Handlungsziele der Evaluation. Diese sind jedoch nur solange charakteristisch für die Evaluation und unterscheiden sich von jeder anderen Handlung, wie sie im Medium der Evaluation selbst erfolgen (s.u.). Wenn Evaluation jedoch in den Handlungsprozeß eingreifen will und dieses Eingreifen kein praktisch/politisches allein, sondern zunächst ein "wissenschaftliches" sein soll, dann sind die Handlungsziele selbst so zu präzisieren, daß sie mit den Forschungsfragen, -hypothesen und -prozeduren in eine Beziehung gebracht werden können. Es ist also danach zu fragen, welche Maximen für die Ausarbeitung von Frageleiten, Methoden, Auswertungsverfahren der Evaluation gelten sollen, wenn sie mit den möglichen Handlungszielen des Schulversuchs in Beziehung gebracht werden sollen. Und umgekehrt ist danach zu fragen, welche Auswirkungen der soziale Zusammenhang der Schulversuchswirklichkeit (seine Entwicklung, sein Organisationsmodell, seine Arbeitsteilung, seine Gruppen u.s.f.) auf die Möglichkeiten ihn selbst zu erforschen hat. Letzteres ist bereits im Gesamtdesign der Evaluation des Schulversuchs in aller Ausführlichkeit dargestellt worden (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 91 - 136). Aus der damaligen Analyse des Handlungsrahmens des Schulversuchs wurde eine Nötigung, zumindest zunächst zu einer handlungsorientierten Forschung gezogen (untrennbarer Zusammenhang der konstruktiven, kontrollierenden, optimierenden und legitimierenden Handlungen aller Beteiligten und Instanzen, zunächst keine repräsentativen Modellschulen mit repräsentativen Problemen und repräsentativen Schülerpopulationen für ^{die} Übertragung des Schulversuchs auf das Regelsystem u.s.f.). Welche Schlußfolgerungen sind nun umgekehrt aus der Sicht einer möglichst weitreichenden Auswertung eines exemplar-

rischen Falles intensiver Integration in der Sekundarstufe II für die Handlungsziele der Evaluation zu ziehen.

Ich möchte im folgenden dazu zunächst drei Maximen postulieren und begründen:

- Die Maxime der Beteiligung der Betroffenen (1.)
- Die Maxime der Hilfestellung der Evaluation für die Probleme des Schulversuchs (2.)
- Die Maxime der Kontextbezogenheit evaluativer Interpretationen bezogen auf ihre Praxisrelevanz (3.)

(1.) Die Sicherung der Beteiligung

Aus den bisherigen Analysen wird deutlich, daß ohne eine weitreichende Beteiligung der betroffenen Lehrer und teilweise auch Schüler eine gehaltvolle Rekonstruktion des Curriculumprozesses in der sozialberuflichen Grundbildung nicht möglich ist. Unter der Beteiligung der Betroffenen wurde in der Vergangenheit und kann natürlich weiter unterschiedliches verstanden werden, je nachdem wie eng oder wie breit, wie radikal oder wie moderat der dabei Berücksichtigung findende Partizipationsbegriff verwandt wird (vgl. etwa zum Partizipationsbegriff bei der Curriculumentwicklung RASCHERT/BAUMERT 1974, S. 890 - 897; sowie die breit angelegte Diskussion des Objekt- Subjekt-Verhältnisses in der Handlungsforschungsdebatte - für andere etwa MOSER 1975, S. 136 - 142).

Beteiligung kann in unserem Falle sicherlich nicht darauf beschränkt bleiben, daß die betroffenen Lehrer lediglich zu Befragungen und Untersuchungen zur Verfügung stehen. Die Evaluation muß vielmehr methodisch so operationalisiert werden, daß einerseits die Betroffenen in der Lage sind, sich am Erhebungs- und Auswertungsprozeß zu beteiligen, daß andererseits die in den vorangegangenen Kapiteln aufgestellten Fragen auch tatsächlich beantwortet werden können. Dies bedeutet für die Erhebung der Daten, daß ein großer Teil dieser Arbeit von den betroffenen Lehrern selbst zu realisieren ist.

wenn ihre eigenen Forschungshypothesen ermittelt werden sollen. Dies bedeutet zum anderen, daß die hauptamtlichen Evaluatoren lediglich die Sammlung und Interpretation des Materials moderieren, die Auswertung aber apsonsten eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten ist. Das und wie dies möglich ist, ohne daß die betroffenen Lehrer systematisch Überfordert sein ~~müssen~~, versuche ich in den Kapiteln 8 und 10 dieser Arbeit darzustellen.

(2.) Die Hilfestellung der Evaluation für den Prozeß der Curriculumreform

Die detaillierte Rekonstruktion der Ergebnisse der Curriculumreform in der Grundbildung verfolgt wiederum nicht nur das Interesse der Überprüfung der Konstruktionshypothesen wie der konkreten Praxisbedingungen. Diese werden deshalb so weitreichend zu analysieren sein, als aus ihnen etwas für die Weiterarbeit am Modellversuch folgen soll. Die Konsequenz daraus ist, daß die Evaluation in ihren methodischen Auslegungen zeigen muß, daß und wie sie eine Hilfestellung für die Verbesserung der Schulversuchswirklichkeit leisten kann.

Die Hilfestellung der Evaluation kann nun gleichfalls unterschiedliches bedeuten: eine kritische Bedingungsanalyse der Ausbildungstendenzen in den Sozialberufen kann als Kontextevaluation hilfreich für die Entscheidungen einer Schule sein, gewisse Ausbildungskapazitäten quantitativ wie qualitativ zu bestimmen. Eine kritische Rekonstruktion des Konstruktionsprozesses eines Curriculums kann eine hilfreiche Funktion dadurch bekommen, als disparate Erfahrungen in einen Zusammenhang gestellt werden können, anderen Betroffenen, die jedoch nicht am Prozeß der Curriculumentwicklung beteiligt waren, das Nachvollziehen der Entwicklungsschritte ermöglicht wird. Die beispielhafte Analyse gelungener und mißlungener Lernafrangements kann bei den Beteiligten sowohl eine Verständigung über die Konstruktionsprinzipien der Grundbildung erlauben, aber auch eine entlastende Wirkung bei eigenen Fehlern (die anderen kochen auch nur mit Wasser)

oder eine motivierende Funktion (das scheint beim Kollegen X sehr gut geklappt zu haben, ich versuche das auch einmal!) entfalten. In der Forderung nach der Hilfestellung der Evaluation für die konkrete Schulversuchsbewältigung drückt sich das legitime Interesse der Beteiligten aus, von der Evaluation eine Hilfe für ihre berufliche Praxis zu fordern. Dies bedeutet freilich noch nicht, daß Evaluation eine Verbesserung garantieren kann. Sie kann nur Angebote unterbreiten, ob die dabei ausgedrückten Empfehlungen von Lehrergruppen, Schulleitungen, Schulträgern oder von der Kultusadministration aufgenommen werden, ist dann eine andere Frage. Diese gehört zur Kontextevaluation, sie interessiert in diesem Zusammenhang nur insoweit, wie sich daraus Forderungen an die Präsentation der Empfehlungen ergeben.

(3.) Kontextgebundenheit der Evaluation

Sollen die Ergebnisse tatsächlich eine Hilfestellung für die Bedürfnisse der Schulversuchspraxis ergeben, und sollen daraus auch Konsequenzen der Schulversuchsgestaltung folgen, müssen die Daten selbst soweit enttrivialisieren werden, wie dies möglich ist. Eine Relevanzbestimmung der Evaluation (vgl. zu den damit verbundenen möglichen Auslegungen KORDES 1976) ist also bezogen auf den Zusammenhang zwischen der konkreten curricularen Hypothese und den schulischen Rahmenbedingungen sicherzustellen. Eine solche Relevanzbestimmung dürfte unter dem Gesichtspunkt der Handlungsziele der Evaluation allererst dort möglich sein, wo der Kontext, in den die Empfehlungen gestellt werden, in der Evaluation mit angesprochen ist. Damit sind sowohl die Voraussetzungen gemeint, unter denen ein curriculares Problem aufgetaucht ist, die Begleitumstände, unter denen es sich ausgewirkt hat, und die Wirkung, die es bereits gezeigt hat. An einem Beispiel: wenn danach gefragt wird, inwieweit es möglich war, Schüler mit der Qualifikation der Fachoberschul-Reife und Schüler mit der Qualifikation zum

Besuch der gymnasialen Oberstufe in einer Lerngruppe zusammenzufassen, dann sind in einer solchen Frage mindestens folgende Unterscheidungen vorzunehmen: welche Eingangsvoraussetzungen brachten die Schüler mit, worin lagen ihre Lernstärken und Lernschwächen, gab es Anhaltspunkte dafür, daß es sich bei der Lerngruppe um eine relativ typische Zusammenstellung handelte oder war bereits die Gruppierung ungünstig, usf. (vgl. dazu Kapitel 2.3 dieser Arbeit) (der Bereich der Voraussetzungen)? Welche Ausprägungen haben die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht erfahren, sind die Schüler in ihren Lernstärken gefördert worden, hat das Curriculum dies selbst sichergestellt, welche widrigen Praxisbedingungen sind zu verzeichnen; Unsicherheit über die Berufsaussichten u.s.f.) (der Bereich der Begleitumstände)? Welche Lernresultate sind in welchen Teilbereichen der Grundbildung (aufgeteilt nach den Funktionen der Grundbildung wie nach den fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen) feststellbar, welche Einschätzungen geben die Betroffenen selbst ab, welche Auswirkungen auf das Lernklima hat die Situation in der Lerngruppe gehabt, welche Empfehlungen wurden ausgesprochen u.s.f. (Bereich der Ergebnisse)?

Erst wenn die in der Praxis teilweise ja sehr prägnant wahrgenommenen Bedingungen als Kontextdaten zur Überprüfung einer Hypothese mit herangezogen werden, ist damit zu rechnen, daß die Evaluation ein Handlungsziel (etwa hier die Verbesserung der Lerngruppierungsmaßnahmen) erfüllen kann.

Alle drei Maximen (Hilfestellung, Beteiligung, Kontext-bezogenheit) stellen sich während des ganzen Entwicklungsprozesses als Aufgaben. Evaluation hat also mit zu strukturieren und zu rekonstruieren:

- Den Konstruktionsprozeß des curricularen Rahmenkonzeptes (1.),
- die Konkretisierung des Rahmenkonzeptes und seine Implementation in überregionale und regionale Instanzen (2.),
- die Präzisierung von curricularen Bausteinen im Prozeß der Implementation der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung (3.)
- die Begleitung des Unterrichtsverlaufs (4.)
- die Bewährungskontrolle der faktisch vorliegenden Lernergebnisse und die Planung von Folgeprojekten (5.)

Damit wird deutlich, daß mit der Evaluation nicht nur die Dokumentation eines Forschungsendproduktes gemeint ist, sondern daß Evaluation vielmehr von handlungsorientierten Begleitern eine permanente Entfaltung evaluativer Initiativen zur Voraussetzung hat. Graphisch dargestellt läßt sich der Rahmen der Handlungsziele der Evaluation also folgendermaßen präzisieren:

Forschungs-
hypothesen der
Grundbildung

Handlungs-Maximen
der Evaluation

Evaluative
Hilfestellung

Sicherung d. Evaluative
Beteiligung

Kontextgebundenh.

Zeitpunkte

M 1

M 2

M 3

Konstruktion
des curri-
cularen
Konzeptes

Z 1

1

2

3

Konkretisierung
des Konzeptes
und Implementa-
tion in regionale
und überregionale
Instanzen

Z 2

4

5

6

Präzisierung
curricularer Bau-
steine mit be-
troffenen Lehrer-
gruppen

Z 3

7

8

9

Begleitung des
faktischen
Unterrichts

Z 4

10

11

12

Auswertung
der Lernprozesse
zur Verbesserung
der Produkte und
weiteren Planung

Z 5

13

14

15

An einigen möglichen Beispielen sei das Postulierte illustriert (eine konkrete Maßnahmenplanung der Evaluation enthält das Kap. 10 dieser Arbeit).

- (1.- M1/Z1) Bedingungsanalytisch gewonnene Hypothesensammlung zur Innovationsmarge des integrierten Schwerpunktes: Erziehung und Soziales; Vorstrukturierung der Diskussion um mögliche Planungsalternativen zum vorgeschlagenen Konzept.
- (2.-Z1/M2) Sicherung der Praxiserfahrung zur Überprüfung der für ein allgemeines Modell gewonnenen Hypothesen; durch Lehrerkompetenz, fachwissenschaftliche Kompetenz und Hinzuziehung evtl. betroffener Schulvertreter
- (3.-Z1/M3) Hypothetische Auslegung des Innovationsziels auf eine Projektregion; Identifizierung möglicher Widerstände und Probleme, Entwicklung einer Handlungsstrategie.
- (4.-Z2/M1) Sammlung und Auswertung der unterschiedlichen Stellungnahmen betroffener Instanzen und Schulen zur Vorbereitung eines Arbeitskonsens zur weiteren Auslegung des Konzeptes; Inventarisierung der nicht berücksichtigten Planungsalternativen und Argumente für ihre evtl. spätere Berücksichtigung.
- (5.-Z2/M2) Organisation der Beteiligung (Stellungnahmen) aller evtl. relevant werdender Gesprächspartner bei der weiteren Entwicklung des Rahmenkonzeptes (Lehrer aller Schulformen, Fachrichtungen, Planer, Didaktiker etc.)
- (6.-Z2/M3) Feststellung der konkreten Eckdaten einer möglichen Unterrichtserprobung (der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen); evtl. Aufstellung und Weitergabe von Forderungen und Empfehlungen an Schulleitungen, Schulträger und die Kultusadministration.
- (7.-Z3/M1) Bereitstellung und Auswertung der unterschiedlichen Planungsalternativen unterschiedlicher Lehrergruppen bezogen auf die Kurse der Grundbildung.
- (8.-Z3/M2) Kontinuierliche Teilnahme an den jeweils in den unterschiedlichen Schulen stattfindenden kontinuierlichen Planungssitzungen zur Präzisierung der Kurse durch die Wissenschaftlichen Begleiter.
- (9.-Z3/M3) Sammlung und Inventarisierung der Gründe für die Wahl unterschiedlicher Modellvarianten der Kurse (spezifische Lehrerqualifikation, Schülerpopulation in den Kursen etc.)

- (10.-24/M1) Sicherung der Vergleichbarkeit und des Vergleiches der konkreten Unterrichtserfahrungen in den verschiedenen Kursgruppen und Schulen
- (11.-24/M2) Kontinuierliche Teilnahme an den jeweils in den unterschiedlichen Schulen stattfindenden kontinuierlichen Planungssitzungen zur Präzisierung der Kurse durch die Wissenschaftlichen Begleiter
- (12.-24/M3) Dokumentation der konkreten Hindernisse bei der Unterrichtsdurchführung, evtl. Aufstellung von Empfehlungen und Forderungen an Schulleitungen, Schulträger, an die Kultusadministration
- (13.-25/M1) Ausarbeitung eines überschaubaren Systems von bewährten und nicht bewährten Planungs- und Unterrichtserfahrungen; Redaktion der einlaufenden unterschiedlichen Einschätzungen, Sammlung unter gemeinsamen Bezugspunkten
- (14.-25/M2) Freistellung einzelner Lehrer, die in den jeweiligen Schulen den Erfahrungsaustausch koordiniert haben zur Abfassung eines Evaluationsrapportes
- (15.-25/M3) Formulierung eines Plans zur Dissemination der Unterrichtserfahrungen interessierten Gruppen gegenüber

Aus der möglichen Auslegung der Handlungsziele auf evaluative Handlungen in der Schulversuchserprobung ist vielleicht deutlich geworden, daß und wie evaluative Maßnahmen den gesamten Prozeß umfassen und die jeweils ausgeführten Handlungsebenen als Voraussetzungen in die evaluative Planung der nächsten Schritte miteingehen. Evaluation hat also zusammengefaßt zu beurteilen: Welche Wirkungen

- Planungen auf Konkretisierungen,
- Konkretisierungen auf Implementationsmaßnahmen,
- Implementationsmaßnahmen auf Realisierungsschritte,
- Realisierungsschritte auf Unterrichtsbegleitmaßnahmen
- Unterrichtsbegleitmaßnahmen auf Evaluationsmaßnahmen haben.

Evaluation hat darüber hinaus reflexiv aufzuklären, welchen Beitrag ^{sie selbst} (zu dem Gesichtspunkt der Hilfestellung, der Beteiligung der Betroffenen und der evaluativen Kontextgebundenheit) während des ganzen Prozesses leisten konnte; schließlich, welchen Beitrag eine so ausgelegte handlungsorientierte Evaluation für mögliche Aussagenkomplexe der Bewährungskontrolle

selbst hat.

5.3 Zur Möglichkeit der Überforderung der Evaluation durch die Komplexität ihrer Handlungsziele.

Die Aufzählung möglicher evaluativer Initiativen macht deutlich, daß sich unter dem expliziten Bezug auf konkrete Hilfestellungen für die Schulen und unter dem Gesichtspunkt der Sicherung der Beteiligung eine ganze Reihe von bereits ausgeführten Prozessen, aber auch eine Reihe von in Zukunft zu realisierenden Prozessen unter einem ausdrücklich evaluativen Gesichtspunkt interpretiert und geplant werden können. Zwar gab es im Prozeß der Konkretisierung der sozialberuflichen Grundbildung einzelne Situationen, in denen explizit Evaluation vorgenommen wurde, jedoch muß zugestanden werden, daß von einer Curriculumentwicklung, die durch evaluative Leitlinien strukturiert ist, bis jetzt kaum gesprochen werden kann. Drückt sich darin eine Überforderung der Evaluation durch die komplexen Handlungsziele der Curriculumreform aus?

Mir will scheinen, daß dieser Tatbestand weniger damit zusammenhängt, daß im Verlauf der Aufbauarbeiten zum integrierten Schwerpunkt: Erziehung und Soziales zu wenig evaluative Einschätzungen von verschiedener Seite her vorgetragen worden sind - davon gab es Äußerungen, Texte etc. im Überfluß. Auch kann nicht mit dem einfachen Verweis auf den immensen Zeitdruck darauf verwiesen werden, daß es keine Gelegenheit für eine explizite evaluative Maßnahme gegeben hätte. Ich möchte vielmehr die These aufstellen, daß Planen, Konkretisieren und Denken bisher nur sehr schwer unter dem Gesichtspunkt einer begleitenden Evaluation erfolgen konnte. Diese These läßt sich dabei u.a. durch den Verweis auf die einleitenden Bemerkungen dieses Kapitels erhärten: Solange Evaluation allein als elaborierte Analyse Bestand hat, kann nicht erwartet werden, daß die Beteiligten in unpräziser Weise Kritik äußern, Einschätzungen formulieren und Empfehlungen vortragen und diese einer "öffentlichen Diskussion" stellen.

Einerseits wird die jeweilig spezifische Konstellation einer innovativen Handlung evaluativ interessant, sie ist augenscheinlich für die Bewertung des Schulversuchs erheblich; andererseits paßt zur Interpretation solcher Handlungsketten kein populär reputierliches empirisches Verfahren, so daß eine gewisse Hemmung bestand, durchgeführte Fallanalysen als Forschung auch auszuweisen. Gerade aber in der Frage nach der gelungenen, empirisch gehaltvollen Fallanalyse eines innovatorischen Handlungsprojektes steckt m.E. auch eine Erklärung für den bisher unbefriedigen Stand der methodisch/methodologischen Ausformulierung handlungsorientierter Forschung. Im Zwischenraum zwischen Forschung und praktisch verändernder Handlung kommt sowohl die verändernde Handlung als auch die die Forschung weitertreibende Analyse nur schwer zu ihrem Recht. Gerade aber die Güte empirisch gehaltvoller Fallanalysen hängt weniger von den allgemeinen Klugheitsregeln ab, welche für den Forschungsprozeß ^{allgemein} verbindlich gemacht werden: Wichtiger ist dagegen eine gesicherte und prägnante Sammlung der pädagogischen, soziologischen und psychologischen Konstellationen, die den Fall strukturieren. Die methodologischen Kriterien (so Objektivität, Reliabilität, Validität) haben auch im empirisch-analytischen Forschungsprozeß die Funktion von Klugheitsregeln. Sie sind jedoch nicht die Bedingung der Möglichkeit von Forschung schlechthin (vgl. hier wieder FEYERABENDS Argumente zum forschungspragmatischen Sinn empirisch-analytischer Standards, 1976). Als Klugheitsregeln jedoch haben sie ihren Sinn: Wenn ich etwas Neues wissen oder ein Vorurteil vermeiden will, sollte ich meine Hypothesen so formulieren, daß sie noch kritisierbar sind!

Das am empirisch-analytischen Forschungsprozeß Illustrierte gilt jedoch im handlungsorientierten Projekt in verschärfter Weise, da die Evaluation in ihrer Erweiterung auf die Handlungsziele komplexer ausgelegt sein muß. Die bisherige Handlungsforchungsdebatte spiegelt dieses Problem in zwei ihrer Defizite wider:

- Den einen Diskutanten geht es in erster Linie um allgemeine methodisch-methodologische Anweisungen an Handlung und Forschung (vgl. hier vor allem die Arbeiten von Moser 1975, 1977 a,b). Dabei werden auch hier mehr oder weniger Regeln benannt, deren Anwendung solange unklar bleiben muß, solange nicht der konkrete Handlungsrahmen ausgewiesen ist, demgegenüber "faule Kompromisse" sowohl in der Handlung als auch in der Forschung zu vermeiden sind (vgl. MOSER 1977, S. 105). Einen faulen Kompromiß sowohl in der Handlung als auch in der Forschung kann es "an sich" jedoch nicht geben. Die Forschungsplanung wird erst durch ein Ensemble an inhaltlichen Fragestellungen und methodischen Operationalisierungen konstituiert und die für die Handlungsforschung geltenden Klugheitsregeln (von denen auch hier ja die Rede war) stellen erst kritische Bezugspunkte zur Einschätzung des Forschungsplanes dar. Die Handlung selbst jedoch ist nur methodisch zu bewerten und nicht an sich (etwa als politisch fauler Kompromiß) zu kritisieren.

- Handlungsforscher, die dagegen Fälle bearbeiten, scheinen nun andererseits völlig in den Handlungen des Feldes aufzugehen. Es wird eine Fülle von Interaktionskonflikten berichtet (mit den betroffenen Lehrern oder mit der Administration oder mit der Provinzpolitik), diese Konflikte sind jedoch selbst nicht im Medium politologischer Forschung oder im Medium von Interaktionsforschung ausgearbeitet. Es sind Binnenprobleme der Handlungsforscher beim Versuch, eine neue Form der Forschung zu etablieren. Dadurch wird die Chance verpaßt, aus der teilnehmenden Beobachtung (etwa in Analogie zur ethnomethodologischen Forschung - vgl. dazu Kap. 8) entweder elaborierte Fallstudien zu generieren oder gar darüber hinaus allgemeine Hypothesen zum Binnenraum des betreuten Projektes zu entwickeln. Dabei wäre doch es außerordentlich chancenreich, dort anzusetzen, wo z.B. die Unterrichtsforschung aufgrund der weitgehenden Atomisierung ihrer Fragestellung keine analytische Relevanz bei der Aufklärung der Bedingungen von Unterrichtsprozessen besitzt. Ja, aber selbst bei der Einschätzung der Handlungsrelevanz eigenen Arbeitens im Feld ist die Unsicherheit des Wissenschaftlichen Begleiters groß.

Die bisherige Praxis handlungsorientierter Forschung ist oft genauso ehrlich wie hilflos (vgl. etwa die Bekenntnisse der Projektgruppe 1974 oder aber die Interpretation von Kommunikationsproblemen und politische Konflikte im handlungsorientierten Projekt "Südtirol" GSTETTNER 1976, GSTETTNER-SEIDL 1975, RATHMAYR 1975).

Ich möchte behaupten, daß die damit illustrierte Problematik der Verbindung von Forschungs- und Handlungszielen dann zu lösen ist, wenn die Handlungsforschung selbst an konkreten Projekten klar definiert, welchen Beitrag evaluative Maßnahmen für die Handlung im Feld besitzen können, ^{und} wie umgekehrt die Rahmenbedingungen des Feldes auf die Möglichkeiten der Forschung Einfluß nehmen. Aus einer solchen für beide Seiten kritischen Antizipation ist dann eine pragmatisch realisierbare Forschungsplanung abzuleiten und zu entwickeln. (Die bisher gemachten Analysen sollen konkret hierzu einen Beitrag leisten.)

Zurück jedoch zur Frage nach der Überforderung der Evaluation durch die Koppelung an Handlungsziele! Genauso wie festgestellt werden konnte, daß unpräzise formulierte Erklärungs-hypothesen eine empirische Relevanz besitzen können, genauso muß umgekehrt natürlich ausgeschlossen sein, daß das Sammeln von aktuellen Einschätzungen allein gehaltvolle und d.h. empirisch relevante Evaluation verbürgen kann. Die Evaluation, die in reflektierter Weise und in aller Ausführlichkeit die Erfahrungen einer Curriculumrevision in der sozialberuflichen Grundbildung dokumentiert, erübrigt sich also keinesfalls durch das aktuelle evaluative Intervenieren in den unterschiedlichen Phasen der Curriculumreform. Es empfiehlt sich, zwei Typen von evaluativen Arbeiten zusätzlich dafür zu unterscheiden:

- Evaluation als aktuelle Beratung und Diagnose, die in der Regel antizipativ auf weitere Planungs- und Realisierungsschritte abzielt,

Evaluation als elaborierte Kasuistik einer Strukturplanung und Realisierung der Integration im Schwerpunkt "Erziehung

und Soziales". Diese Evaluation wird als Dokumentation erst nach Abschluß der im Programm enthaltenen Arbeiten vorgelegt werden können. Damit kann der jeweilige Stellenwert evaluativer Initiativen unterschieden werden und der evtl. Konflikt zwischen Handlungen und Evaluation entspannt werden: Es kann geklärt werden, wo Evaluation Handlung im Feld unterstützen kann, ohne daß jede evaluative Überlegung jeweils mit einem deprimierend erdrückend hohen Standard formuliert sein muß. Umgekehrt ist jedoch damit auch eine erst über die Auswertung und Verwertung des Forschungsprozesses zu erzielende Handlungsrelevanz einer intensiv ausgelegten Forschung legitim und möglich. Handlungsorientierte Forschung vermeidet damit das schlechte Gewissen, Forschung nach Maßgabe der Handlungsrelevanz zu klein zu schreiben, bzw. in der abschließenden Dokumentation so intensiv zu entfalten, daß keine aktuelle Rückkopplung und nur eine geringe Beteiligung der Betroffenen sichergestellt werden kann.

4. Auslegung der Handlungsmaximen in ihrer sachlichen, sozialen und zeitlichen Dimension

Mit den eben formulierten drei Maximen der Handlungsziele der skizzierten Begleitforschung (evaluative Hilfestellung, Sicherung der Beteiligung, evaluative Kontextgebundenheit) verhält es sich ähnlich wie mit den allgemeinen Forschungsregulativen der handlungsorientierten Begleitforschung, wie sie im Evaluationsdesign für den gesamten Kollegscheulversuch formuliert worden sind (Finalisierung der Wissenschaft, Beteiligung der Forscher am Prozeß, Arbeit als Gruppe mit Gruppen, Beteiligung der Betroffenen bei der Problemdefinition und Prozeßinterpretation - GRUSCHKA 1976, S. 117; ähnlich auch LAFKI 1963, HAAG et al. 1972, HEINZE 1975). Die allgemeinen Bezugspunkte der Methodologie stellen in handlungsorientierten Projekten soziale Regulative dar, diese sind per Definition recht eindeutig operationalisierbar, insofern in jedem konkreten Forschungskontext interpretationsbedürftig und -fähig. Nun ist zu vermuten, daß in der Vergangenheit in handlungsorientierten Projekten die Leitlinien gerade wegen ihres offenen Charakters nie irgendwie aber nicht explizit angewandt worden sind. Denn, solange keine eindeutigen Erfolgskriterien bzw. Mißerfolgskriterien für die Realisation der Forschungsregulative vorliegen, besteht auch hier die Gefahr einer Aberkennung eines

objektiven Erfolges und ein bodenloses bzw. kriterienloses Fallen in den Abgrund des Mißerfolgs (wenn etwa die Beteiligung der Betroffenen an der Problemdefinition und Prozeßinterpretation nicht rigide zu verstehen ist :etwa indem jeder auch noch so geringe Forschungsschritt immer unter ^{voller} Partizipation und Identifikation der Betroffenen erfolgen muß, dann ist auch umgekehrt kein praktisch/kritisches Maß ^{mehr} für eine gelungene oder mißlungene Partizipation der Beteiligten zu erkennen.) Der empirisch analytische Forscher hat es da mit eindeutigen Meßoperationen vermutlich zunächst leichter. Die bisher dokumentierte Handlungsforschung dagegen arbeitet zuweilen außerordentlich selbstkritisch die Tatsache auf, daß allein ihr Wille nicht ausreichte, den 'herrschaftsfreien Dialog' zu führen.

Auch im Rahmen der Entwicklungsarbeiten des integrierten Schwerpunktes Erziehung und Soziales tauchte die angedeutete Spannung in der Interpretation von Erfolgen oder Mißerfolgen oft auf. Zwar konnte in den Aushandlungssitzungen mit allen Beteiligten immer zumindest der angestrebte Arbeitskonsens herbeigeführt werden, insofern waren die Handlungen erfolgreich, das Wissen über das Zustandekommen des Konsens jedoch (die disparitären Möglichkeiten, sich mit Planungskonzepten auseinanderzusetzen, gar sie zu verfassen und zu verteidigen) läßt keinesfalls die These zu, daß alle Beteiligten prinzipiell in der Lage waren, in gleicher Weise die Sprechaktrollen im Diskurs wahrzunehmen. Verkompliziert wird der Sachverhalt noch dadurch, daß bezogen auf das Erfolgskriterium Handlung und Forschung auseinanderklaffen können: So können die allgemeinen Handlungsziele in einem Projekt erfolgreich eingelöst werden, auch ohne daß Evaluation stützend eingreift, vielleicht gar weil Evaluation sich nicht einmischt; umgekehrt ist gegen die Güte einer empirisch-gehaltvollen Rekonstruktion eines Planungsprozesses nicht schon deswegen etwas einzuwenden, weil die dem Planungsprozeß zugrundegelegten Handlungsstrukturen selbst ineffektiv, disparitär und im Dissens uneinheitlich erscheinen mögen. Vermutlich hilft hier zunächst nur ein gewisses Maß an Bescheidenheit: Evaluation ist nur ein stützendes Element der Handlung, aus einer Rekonstruktion restriktiver Handlungsbedingungen kann auch gelernt werden.

In dem hier diskutierten Zusammenhang jedoch stellt sich zunächst das Problem noch in einer etwas anders akzentuierten Weise: Es soll ja gelingen, die konkret ablaufenden Unterrichtsprozesse mit den Planungen zu vermitteln, die zu konkretem Unterricht geführt haben. Wenn nun Defizite im Unterricht der Planung oder dem Unterricht selbst zugerechnet werden sollen, dann ist das Bezugs-kriterium der Planung eindeutiger zu definieren: Wie erfolgreich oder wie rational konnte eigentlich die Planung angesichts der restriktiven Rahmenbedingungen erfolgen? Und umgekehrt: Wirken sich Planungsdefizite überhaupt eindeutig in Unterrichtsdefiziten aus?

Obwohl diesen Fragen ein hohes Maß an Relevanz zugesprochen werden kann,⁴⁾ muß festgestellt werden, daß im Bewußtsein der regionalen und überregionalen Instanzen des Modellversuchs Evaluation von Planungsprozessen in ihrer Wichtigkeit nie wirklich deutlich war, während eine Evaluation über Erfolg und Scheitern des kollegenschulspezifischen Unterrichts geradezu gefordert wurde. Dies bedeutet freilich nicht, daß zuweilen bereits im Vorfeld der Unterrichtsrealisierung ein evtl. Scheitern des curricularen Projektes (was immer das heißen mag) einer defizitären Planung ^{nicht} zugerechnet wird.

⁴⁾ Man möchte vermuten, daß die Berücksichtigung der Planung der Gesamtschule bei der Bewertung der neuen Schulform deswegen nicht ausreichend in den Blick genommen wurde, weil die planungsverantwortliche Administration ein sicheres Gespür dafür hat, daß bei einer solchen Evaluation eigene Handlungsschwierigkeiten thematisiert würden und die opponierenden Kräfte weniger an der Beschimpfung einzelner Ministerialbeamter interessiert sind denn an der publikumswirksameren Polemik gegen die (freilich immer zu hastig geplante) Schulreform selbst. Evaluation ist also immer solange gewünscht, wie sie das Handeln anderer untersucht, und d.h. kritisiert.

In unserem Zusammenhang muß jedoch interessieren, wie es gelingen kann, die Evaluation auch als Selbstkritik von Planungen und Realisationen zu garantieren. Wie sind dafür die Maximen der Handlungsziele auszulegen; so auszulegen, daß einerseits der Prozeß der Curriculumreform weitestgehend objektivierbar wird und diese Objektivierung etwas zum kritischen Fortgang der Reform beitragen kann, schließlich daß darüber auch eine möglichst weitgehende Mitarbeit der Beteiligten bei der Datengewinnung und Auswertung sichergestellt wird? Ich versuche im folgenden hierfür die Konsequenzen der drei Maximen in drei erläuternden Fragestellungen so zu ziehen, daß wir im nächsten Kapitel beginnen können, die Subjekte, Methoden und Orte der Evaluation konkret zu bestimmen. Die im folgenden diskutierten Fragen können gleichzeitig als (zugegeben unsichere) Gütekriterien für die Einlösung der Handlungsziele verstanden werden.

(1.) Die Reduktion der Problemkomplexität

Wie ist aus dem breiten Spektrum an möglichen Themen und Fragestellungen eine handlungsrelevante Auswahl zu treffen, d.h. wie können die direkt interessierenden Fragen der Betroffenen systematisiert Berücksichtigung finden?

(2.) Soziale Gewichtung

Wie kann der auch ohne Evaluation stattfindende Prozeß der Interpretation, der Verallgemeinerung, Abiennung und Zustimmung der Curriculumreform als Prozeß sozialer Gewichtung der Betroffenen und Beteiligten in die Evaluation mitaufgenommen werden?

(3.) Sicherung des feed-backs

Wie kann das Wechselspiel von Handlung, Auswertung, Auswertung-Handlung, Auswertung... so organisiert werden, daß einerseits die Forschung, andererseits auch die konkrete Schulversuchshandlung zum Zuge kommt?

(1.) Zur (sachlichen) Reduktion von Problemkomplexität
in der sozialberuflichen Grundbildung

Zunächst dürfte eine Evaluation nur dann handlungsrelevant sein, wenn sie auf alle im Rahmen der Curriculumrealisation auftretenden Fragen und Probleme Hypothesen und Antwortversuche bereitstellt. Daraus ergibt sich, daß Evaluation also so informationsreich wie möglich strukturiert werden muß. Bei der Vorstrukturierung von Erhebungsbögen etwa wird es darauf ankommen, so umfassend wie möglich diejenigen Diskussionspunkte zu antizipieren, die bei der anschließenden Bewertung der Kurse eine Rolle spielen können. Für diese Antizipation ist die Vorinformation und Vorbefragung der Betroffenen in den Regionen, evtl. bei den Betroffenen in den überregionalen Instanzen zusätzlich notwendig (vgl. dazu die Methodenvorschläge in Kap. 8 dieser Arbeit). Innerhalb der hier vorgestellten handlungsorientierten Evaluation dürfte es dabei nicht allzu schwer fallen, die auf uns zukommenden Informationsbedürfnisse zu antizipieren, muß man doch davon ausgehen, daß wir bei der Präzisierung der Kurse, ihrer Implementation und Begleitung in sehr intensiver Weise mit den Lehrern in den Regionen zusammengearbeitet haben.

Die Informationen, die wir bei einer Bewertung der Kurse bereitstellen müssen, werden sicherlich dabei nicht allein auf die Lernprozesse der Kurse reduzierbar sein. Es dürfte nicht nur interessieren, wie Schüler das Curriculum aufgenommen haben, sicherlich wird auch eine zentrale Rolle die Frage spielen, was andere Lehrer in anderen Regionen damit anstellen konnten, wie Kindergärten und Institutionen auf die Kollegschüler reagiert haben, wie vergleichbare Probleme in anderen Schwerpunkten gelöst worden sind etc. Damit wird auch klar, daß die Basis der Interpretation bei der gemeinsamen Bewährungskontrolle der Kurse nicht nur im Unterrichtsprozeß selbst zu suchen ist. Wenn jedoch zusätzliche Kontextbezüge (in der Form der Analyse der Rahmenbedingungen) bewußt eröffnet werden sollen, ist umgekehrt vor der Gefahr zu warnen, die durch Überinformation entstehen könnte. Ein zu breiter Informations-

reichtum führt sehr schnell zu Interpretationsunfähigkeit. Auch hierzu konnten bereits im Prozeß der Curriculumentwicklung Erfahrungen gesammelt werden: Die allzu gute (im Bewußtsein der Planer jedoch völlig ungenügende) Vorbereitung des ersten workshops führte zu Abwehrreaktionen bei den Beteiligten: "Weniger Vorbereitung wäre mehr gewesen". Bei der Planung einer diskursiven Aushandlung über die Konstruktionsprinzipien des integrierten Schwerpunkts: Erziehung und Soziales hatten die Planer fälschlicherweise den Problemverarbeitungsmodus der Wissenschaft (der auch in der Akkumulierung und im Offenhalten von Problemstellen liegen kann) auf die Problemreduktionsmodi der Schulpraxis übertragen.

Die Verarbeitungskapazität der meisten Beteiligten bezogen auf die Informationen und Probleme des hier erinnerten Aushandlungsprozesses war nach kurzer Zeit erreicht. Einerseits waren die Lehrer nicht in die Sprachspiele curriculärer Planungsstrategie eingeweiht, andererseits suggerierten ihnen diese immer wieder die Nötigung zu Entscheidungen, deren Konsequenzen sie eigentlich nicht so recht überblicken konnten. Damit verbunden war eine relativ "defizitäre Kompetenz" der Beteiligten, ein breites Maß an Kontingenz in Entscheidungsprozessen, -zielen und -perspektiven auszuhalten. Zwar interessierten sich die betroffenen Lehrer für eine Fülle (teilweise disparater) planerischer Details, je nachdem wie ihr Aufmerksamkeitshorizont gerade strukturiert war. Es gelang jedoch augenscheinlich nicht, aus dem möglichen Pool der Themen, die gemeinsam interessierenden so auszuwählen, daß hierüber eine von allen nachvollziehbare und überschaubare Aushandlung hätte erfolgen können. Daraus muß im Rahmen der Evaluation folgen, daß die unterschiedlichsten Praxiserfahrungen in der Auswertungsphase so zu strukturieren sind, daß zu einer überschaubaren Anzahl von großen Hypothesen unterschiedlichste empirische Bedeutungsgehalte ~~her~~angezogen werden können. Allein dadurch kann es möglich werden, unterschiedlichste (zum großen Teil zufällige) Erfahrungen bei gemeinsamen Leitkriterien zu organisieren und in einer intersubjektivität verbürgenden Aushandlung auszulegen (vgl. zu den Konsequenzen wiederum das Methodenkapitel dieser Arbeit). Neben dem genannten Auswahlkriterium läßt sich als zweiter Aspekt der der Konstruktoptimierung feststellen. Als im August 1977 mit dem Unterrichts-~~der~~ sozialberuflichen Grundbildung begonnen wurde, geschah dies (wie schon angedeutet) mit ausgeführten Unterrichtsreihen, die vorher mit den Kollegen in ^{der} Projektregion präzisiert worden waren. In keinem Fall war davon auszugehen, daß bis zum August 1977 alle auftretenden Realisationsschwierigkeiten behoben werden konnten. Jedoch bei einer erfolgreichen Implementation der Kurse ist damit zu rechnen, daß sich für eine erfolgreiche Weiterarbeit mit den Schulen des Versuches die Aufgabe der Konstruktoptimierung durch Evaluation ergibt. In ganz elementarer Weise hat sich im Rahmen der konkreten Auslegung von Kursen bei den Beteiligten ein Interesse an der Evaluation

selbst eingestellt. Dieses Interesse entspringt der Neugier, wie andere Kollegen in anderen Situationen Erfahrungen mit den Kursen gemacht haben; darüber hinaus resultiert es aus der Hoffnung, Evaluation könne einen Beitrag zur technischen Optimierung der Kurse leisten. Für den Austausch von Materialien, die Verbesserung und Umstellung von Unterrichtsreihen innerhalb eines Kurses, der Neuorientierung von inhaltlichen Schwerpunkten in den Kursen sollten empirische Erfahrungsdaten gesammelt werden.

In dieser Orientierung auf die Optimierung der Kurse liegt nun der zweite Aspekt der Möglichkeit, die eventuelle Komplexität von Evaluationsgesichtspunkten sachlich zu reduzieren. Die Evaluation wird also nicht schon dann als erfolgreich bei den Beteiligten gelten, wenn sie die Fehler, Defizite und Engpässe des Unterrichts so objektiv wie möglich dokumentiert (der Lehrer X hat sich auf die Lerngruppe Y in seinem Lehrstil entmotivierend ausgewirkt!), sie wird erst dadurch erfolgreich, daß sie die Fehler (in der Regel die eigenen Planungsfehler) aufdeckt und diese aber gleichzeitig in Empfehlungen zur Verbesserung ausformuliert.

Schließlich dürfte aus der Sicht der Interessen der Betroffenen Evaluation dann sinnvoll sein, wenn sie einen Beitrag zur Diagnose von Lernpotentialen bei den Schülern leisten kann. Dafür die Unterrichtenden nach der sozialberuflichen Grundbildung sich die Beratungsaufgabe stellt, in welche Richtung die Berufswünsche von Schülern etwa zu verändern sind, und ob der Schüler den angestrebten Abschluß auch erreichen kann, erwarten die Lehrer sicherlich einen Beitrag der Evaluation zu dieser unangenehmen Aufgabe. Sie hoffen, daß die zu treffenden Empfehlungen und Entscheidungen, mit weniger schlechtem Gewissen und weniger auf der Basis von Vermutungen erfolgen können; Evaluation soll aus der Vermutung eine Erkenntnis machen. Dies kann wiederum dem Interesse der hauptamtlichen Evaluatoren zuwiderlaufen: Evaluation wird zu Aussagen veranlaßt, für die sie unabhängig von der Güte eines diagnostischen Urteils (vgl. dazu Kapitel 7 dieser Arbeit) nicht verantwortlich gemacht werden möchte. Ein problematischer Versuch zur Operationalisierung der Berufsreife könnte nicht nur die wissenschaftliche Bewährungskontrolle sondern auch die gesamte Curriculum-

reform geftuden. Trotzdem wird es bei der Interpretation der Lernergebnisse und Lernprozesse wichtig sein, etwa mit empirischen Analysen des Berufswahlverhaltens, die Relevanz der schulischen Ausbildung, d.h. auch die Wirkungsweise von Förderungsmaßnahmen einzuschätzen. Dadurch können die "diagnostischen Urteile" der Lehrer verstärkt werden gegenüber den zwar vermeintlich eindeutigeren, aber letztlich die Intention des Lernbereichskonzeptes der Grundbildung gefährdenden Formen harter Leistungsmessung. Als dritter Aspekt der Reduktion möglicher Problemkomplexität ergibt sich also die Bezugnahme evaluativer Datenaufbereitung auf die Aufgabe des Lehrers zur Beratung und Diagnose.

Wir können also festhalten:

Evaluation ist unter den sachlichen bzw. inhaltlichen Aspekten dann handlungsrelevant, wenn sie so informationsreich wie möglich die von den Betroffenen erwarteten relevanten Daten organisiert, wenn sie der unmittelbaren Konstruktoptimierung dienlich sein kann, und wenn eine Ergebnisoptimierung mit diagnostischen Maßnahmen des Lehrers verbunden werden kann.

(2.) Die Komponente der sozialen Aushandlung

Die von der Evaluation später vorzulegenden Ergebnisse werden sicherlich nicht frei von kontroversen Interpretationen sein, insofern nicht schon für sich sprechen. Die Ergebnisse der Bewährungskontrolle werden vielmehr von vornherein unter dem Gesichtspunkt sozialer Gewichtung und Aushandlung konzipiert und interpretiert werden müssen. Die Evaluation kann somit nicht lediglich "Ergebnisse" erheben und sich für die Interpretation und Aushandlung über die Ergebnisse als unzuständig erklären, etwa so, als ob es einen prinzipiellen Unterschied machen würde, Ergebnisse zu objektivieren und zu erheben und davon den Prozeß der sozialen Gewichtung in der Auswertung abzutrennen.

Gerade aber weil bereits im Prozeß der Datenerhebung die jeweils unterschiedliche Gewichtung von Fragestellungen und Bezugspunkten eine die Daten selbst konstituierende Rolle spielt (als Wahrnehmungsmuster und Deutungsmuster der Beteiligten),

ist bei der Auswertung der Daten ein hohes Maß an Intersubjektivität zu erstreben. Die Intersubjektivität der Gültigkeit von Wahrnehmungen und Auswertungen jedoch ist nicht dahingehend mißzuverstehen, daß alle Betroffenen zu einer Konstruktionshypothese der Grundbildung auch immer die gleiche Meinung vortragen müssen. Es wird also nicht der Minimalkonsens erstrebt, sondern eine materialreiche Interpretation über die Möglichkeiten, allgemeines und berufliches Lernen miteinander zu integrieren. Das dafür notwendige Material kann aber erst in einer intensiven Aushandlung unterschiedlichster Hypothesen zu den Voraussetzungen, Prozessen und Folgerungen integrierten Lernens entstehen. Dies bedeutet aber, daß die verschiedenen Erklärungshypothesen kritisch miteinander diskutiert werden müssen, so daß der analytische Gehalt der Auswertungshypothesen selbst präzisiert und in den zugrunde gelegten normativen Prämissen offengelegt wird. Dies allein kann auch der Sinn eines "praktischen" Diskurses sein, der zu den Realisationen der Konstruktionshypothesen der Grundbildung zu führen ist. Hierfür ist es von besonderer Wichtigkeit, darzustellen und zu überprüfen, mit welcher Legitimation aus welcher unterschiedlichen Perspektive Urteile gefällt werden: Handelt es sich mehr um das Engagement oder die Apologie der Planer, handelt es sich mehr um das Vermeidungsverhalten der Lehrer oder um konstruktrelevante Kritik? Eine Evaluation der Güte des Curriculums wird also notwendigerweise auch die Interessen der Interpreten mit hinzuzuziehen haben, die zur intersubjektiven Zustimmung oder Ablehnung führen. Andererseits sind natürlich nicht alle Einsichten der Beteiligten subjektiver Natur, vielmehr wird es ein ganzes Register von objektiven Faktoren geben, über deren Relevanz jedoch selbst eine interpretative Auslegung erfolgen muß. Dabei wäre es für die Bewährungskontrolle unter handlungsorientierten Prinzipien fatal, würde eine Optimierung der Planung und eine Objektivierung der Voraussetzungen, Prozesse und Resultate dadurch verunmöglicht, daß auf den kontingenten Bezugspunkt des jeweils der Interpretation zugrunde liegenden Interesses hingewiesen wird und damit auch dem sachlichen Gehalt der evaluativen Einschätzung mit dem Verweis auf seine Unübertragbarkeit und damit letztlich seine Irrelevanz begegnet wird.

Das bisher Gesagte gilt in erster Linie für die Anerkennungsfähigkeit evaluativer Ergebnisse - bezogen auf den Austausch von Planern (wissenschaftlichen Begleitern und Lehrern) und unterrichtenden Lehrern. Hierfür können wir festhalten, daß die sachlich/inhaltlichen Aussagen der Evaluation erst in dem Augenblick eine handlungsorientierende Relevanz erhalten, indem sie von den unmittelbar Beteiligten (auch in unterschiedlichen Auslegungen) anerkannt werden. Die Bewährungskontrolle der Kurse kann sich jedoch nicht nur mit der Einschätzung von Planern und Lehrern beschäftigen.

Die Einschätzung der Unterrichtenden sind ja nicht in letzter Hinsicht Antworten auf die Schülerresonanz. Unerlässlich scheint es auch zu sein, daß die Qualität der sozialberuflichen Grundbildung aus der Perspektive von Schülererwartungen mit reflektiert wird. In den Kursen der Grundbildung ist daher vorgesehen, Platz zu lassen für eine schülerbezogene Evaluation: Hier kann es wiederum nicht allein darum gehen, nach Spaß oder Interessen zu fragen, welche der Schüler im Verlauf des Lernens (vielleicht bezogen auf das Curriculum) hatte. Statt dessen sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, den Stellenwert der Grundbildung bezogen auf die eigenen Bildungsgangsperspektiven zu erkennen, damit sie hieraus Anforderungen an das Curriculum ableiten können. Das Curriculum ist ja selbst mit Hypothesen über zu berücksichtigende Schülerinteressen konstruiert worden. Da dem Schüler in der Grundbildung ein Kursprogramm vorgestellt wird, welches das Ziel der Berufswahlfähigkeit und Berufswahlorientierung hat, und dabei dem Schüler die Möglichkeit zugestanden wird, selbst über mögliche Qualifikationsprogramme schulischer Ausbildung bezogen auf Sozialberufe zu urteilen (dies ist etwa das Thema in einem der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung), ist es erforderlich, innerhalb der Bewährungskontrolle die Qualifikations- und Kompetenzerwartungen der Schüler mit zu berücksichtigen; dies nicht nur als Erklärung einer möglichen Defizithypothese im Lernprozeß, sondern auch als Konstruktionsorientierung bei der Revision des Curriculums.

Schließlich kommt noch eine letzte Adressatengruppe in den Blick, die bei der sozialen Aushandlung über die Ergebnisse

eine gewichtige Rolle spielen kann: Ein gelingendes oder mißlingendes Konzept sozialberuflicher Grundbildung wird in der schulischen Öffentlichkeit und darüber hinaus mit beträchtlichem Interesse rechnen dürfen. Jenseits der schon geforderten Auswertung dieser Reaktion für die Optimierungsplanungen wird es also darauf ankommen, Möglichkeiten und Grenzen, Erfolge und Mißerfolge mit einem integrierten Curriculum sozialberuflicher Grundbildung so zu dokumentieren, daß andere Lehrergruppen, Elterngruppen und interessierte Planer aus anderen Bereichen, aber auch die Administration aus der Bewährungskontrolle Schlüsse für ähnliche Integrationsbemühungen ziehen kann. Dies wiederum darf nicht nur unter dem selbstlegitimatorischen Gesichtspunkt erfolgen. Im Gegenteil: da trivialerweise zu erwarten ist, daß sich mit der Zeit die in der Kollegschule Arbeitenden im "Prinzip" mit ihrer Schule identifizieren werden (der Stolz, es doch irgendwie geschafft zu haben), ist die kritische Reaktion der Außenwelt auf die Selbstdefinition des Schulversuchs gerade zur Vermeidung von Immunisierungsstrategien nötig. Einerseits verfügen ja die Insider notwendigerweise über ein breiteres Repertoire an Erkenntnissen, Bedeutungen und evaluativen Argumenten. Ein Außenstehender könnte nie eine solche Einsicht gewinnen (dies ist im übrigen auch ein zentrales Argument für die Güte der Binnenevaluation). Der Outsider bringt zwar eigene, an anderen Orten gewonnene Erfahrung mit ein, die intime Kenntnis des Feldes, dem seine Aufmerksamkeit nur kurze Zeit gilt, besitzt er jedoch nicht. (Dies gilt selbst für die in ähnlicher Weise von der Versuchsdurchführung abgetrennte Gesamtschulbegleitforschung). Andererseits besteht genauso die Gefahr, daß im Wahrnehmungshorizont der in den Schulversuch involvierten Personen die mit der bestimmten Identifikation verbundene Reduktion von Planungsalternativen (oder objektive Kontingenzen der Schulversuchswirklichkeit) nicht mehr präsent ist. Darüber hinaus kann die praktische Verantwortlichkeit der Planer und Realisatoren angesichts der von ihnen nicht selbst verantworteten restriktiven Rahmenbedingungen eigenen Planens und Realisierens dazu führen, die Kritik von außen als Kritik einer eigenen Planungs- und Realisierungsfähigkeit aufzufassen und damit gleichzeitig abzulehnen ("der hat gut reden, denn er

hat nur seine reine Theorie, so wie es sein müßte. Er weiß aber gar nicht, was möglich ist, da er die ganze Kleinarbeit ja gar nicht hat machen müssen!'). Gerade die Kritik von außen kann also als Indikator für die Plausibilität evaluativer Ergebnisse genutzt werden, freilich eine Kritik von außen, die selbst in der Lage ist, mit einem gewissen theoretischen wie praktischen Einfühlungsvermögen die sozialen und inhaltlichen Prozesse des Schulversuchs zu verstehen.

Wir können also festhalten, daß im Rahmen der sozialen Gewichtung der Ergebnisse der Curriculumreform die Handlungsziele der Evaluation dann als eingelöst gelten können, wenn das Maß an Beteiligung und Anerkennungsbereitschaft bei Lehrern und Planern, gleichermaßen aber auch bei Schülern hoch ausfällt, und wenn darüber hinaus die evaluativen Ergebnisse sich einer bestandskritischen Auseinandersetzung mit der schulischen Öffentlichkeit stellen können.¹

(3.) Rückmeldepromtheit

Wir haben eben auf die Differenz hingewiesen, die sich aus empirisch aktuellen evaluativen Initiativen einerseits und elaboriert ausgeführten evaluativen Dokumentationen andererseits ergibt. Es läßt sich die These aufstellen, daß ein extensiv dokumentierter Prozeß der Konkretisierung und Aushandlung sowie konkreten unterrichtlichen Auslegung curricularer Planungen unter dem Zeitgesichtspunkt unproblematisch zu bewältigen ist.

¹ Auch hiermit ist wiederum kein neues Gütekriterium angegeben. Die Kritik der Forschergemeinschaft, d.h. die intersubjektive Überprüfung von Ergebnissen ist ja auch im empirisch-analytischen Paradigma gefordert. Ich möchte behaupten, daß eine nachvollziehbar dokumentierte Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung diese Funktion mindestens genauso einlösen kann. Der Unterschied ist höchstens dieser: In dem hier vorgeschlagenen Verfahren sind all diejenigen zur kritischen Überprüfung aufgefordert, die aufgrund eigener praktischer (oder vielleicht auch planerischer) Erfahrung Rückfragen stellen können. Damit ist das Kontrollkriterium ein inhaltliches, und keines, welches allein auf die standardisierten Operationen ausgelegt ist. - Auch hier wieder ist an Feyerebends Kritik zu erinnern.

Viel schwieriger jedoch ist dies für die empirisch aktuellen evaluativen Initiativen während des Konstruktions- und Realisationsprozesses. Angesichts der eh chronisch knappen Zeitressource der Curriculumkonstruktion reduziert sich die Möglichkeit begleitender Evaluation: Wenn nämlich evaluative Initiativen in einer signifikanten Weise in Planungs- und Realisierungsprozesse eingreifen können sollen, ist es eine unabdingbare Voraussetzung, einerseits Rückmeldepromptheit, also ein schnelles Feedback zu sichern, andererseits muß im Aufgabenspektrum von Planern und Realisatoren Platz zur Aufnahme des Feedbacks gelassen werden. Gelingt es gerade innerhalb einer handlungsorientierten Evaluation nicht, Erfahrungen und Einschätzungen für aktuelle Planungsprozesse, Defizithypothesen für Optimierungsprozesse etc. jeweils schnell in die Aushandlung einzubringen, ist der überwiegende Teil der handlungsorientierenden Relevanz der Evaluation hinfällig. Zwar können nach wie vor gehaltvolle Rekonstruktionen verfasst werden, die laufenden Arbeitsprozesse jedoch profitieren von der Evaluation so gut wie nicht.

Hierbei entscheidet sich das Maß an geforderter Rückmeldepromptheit nach Maßgabe der aktuellen Planungssituation: Es macht einen Unterschied, ob etwa für die curricularen Planungen und Entscheidungen Konsequenzen aus einem Workshop zu ziehen sind, ob Optimierungsprozesse mit gerade implementierten Curricula zu beurteilen sind, oder ob eine Planungsgruppe aus Lehrern und Wissenschaftlichen Begleitern für die Planungsarbeit des folgenden Halbjahres ihre Erfahrungen systematisch dokumentiert (vgl. zu den Workshops und Optimierungsprozessen die Erläuterung zur Funktion des Lehrerforums im Kapitel 8 dieser Arbeit). Das Erfolgskriterium der Schnelligkeit des Rücklaufs läßt sich auf einer allgemeinen Ebene nicht weiter präzisieren. Es läßt nur die Maxime zu, daß Auswertungen nach Möglichkeit immer dann und für den Zeitpunkt fertigzustellen sind, für den sie im Rahmen von Planungsprozessen relevant werden können. Warum ist diese Forderung nicht trivial, sondern für Theorie und Praxis außerordentlich schwer einzulösen? Zunächst verlangt sie von den Beobachtern eine schnelle, prägnante und umfangreiche Sammlung und Verarbeitung von ad-hoc eingegebenen Informationen. So

nimmt der Evaluator etwa an verschiedenen Planungssitzungen teil, die über das gleiche Thema handeln. Seine Aufgabe wäre es nun, die jeweils an anderen Orten gemachten Erfahrungen sofort mit einzubringen. Jedoch, wie weiß er, was gerade die richtige Information zur richtigen Zeit in der richtigen auch handlungsrelevanten Zuspitzung ist? Seine Bemerkungen sollen ja Handlung ermöglichen und nicht abschneiden; Hurra- Gerufe wie tiefe Depression sollen vermieden werden. Aber der Evaluator muß nicht nur wissen, was er erinnern soll, er soll sofort auch wissen, wie er seine Informationen pragmatisch der Gruppe weiterleitet. Hierüber gibt es mehr gruppendynamisches Wissen und eine Theorie pragmalinguistischer Kompetenz, wie sie etwa bereits auch therapeutisch in den Strategien der Gesprächstherapie sich niedergeschlagen hat (vgl. ROGERS 1972, SCHWABISCH/SIEMS 1974). Der Erfolg der Initiativen des handlungsorientierten Evaluators hängt also nicht nur von seiner wissenschaftlichen, sondern auch von seiner sozialen Kompetenz ab. Empathie, Selbstkontrolle, schnelle Generalisierungsfähigkeit wie die Fähigkeit zur illustrativen Konkretisierung und zusammenfassenden Abstraktion sind hierfür Stichworte.

Das hiermit angesprochene Problem wird durch den zu erwartenden Zeitdruck verschärft: Die Qualität der Analysen, die Möglichkeit, sie intersubjektiv bei den Beteiligten nachprüfbar zu machen, könnte durch einen all zu starken Zeitdruck in Gefahr geraten. Wie kann der Zeitdruck vermieden werden? Unabhängig von der eventuell zu organisierenden Ausdehnung von Arbeitskapazitäten bleibt festzustellen, daß die einzige Möglichkeit, diese negativen Konsequenzen zu vermeiden, darin liegt, so präzise wie möglich die evaluative Maßnahmenplanung zu strukturieren und die möglichen Funktionen der schnell abzurufenden evaluativen Daten zu definieren (vgl. hierzu die Schrittfolge der Evaluation im Kapitel 10 dieser Arbeit, aber auch die bereits in diesem Kapitel gemachten Illustrationen). Alles in allem jedoch benötigt man für jede Reflexion schlicht einige Zeit des Überlegens, Nachprüfens, Verwerfens und so fort.

Am Beispiel einer Diskussion über das "zu hohe oder zu niedrige Niveau eines Kurses seien die drei genannten Konsequenzen zusammenfassend illustriert: Wir können davon ausgehen, daß in der integrierten Grundbildung die Diskussion des Niveaus von Texten für unterschiedliche Schüler eine sehr große Bedeutung haben wird. Nun ist darüberhinaus abzu-
sehen, daß Lehrer die These vom "zu hohen Niveau" des Kurses bzw. einzelner Texte aufstellen werden, ohne daß sie hierfür eindeutige, nachprüfbare bzw. interpretierbare Indikatoren benennen können. Nun wäre im Rahmen der Aushandlung zu überprüfen und eventuell die fehlenden Indikatoren nachzuliefern, wie das "zu hohe Niveau von Texten" interpretiert werden kann: liegt es an einer extrem inhomogenen Lerngruppe, liegt es an der Situierung des Textes im Kurs, liegt es an seiner zu stark schriftlich ausgelegten Behandlung im Unterricht, an seiner fehlenden Handlungsrelevanz etc.? Über solche und ähnliche Fragen dürfte es schnell zu einer informationsreichen Aushandlung kommen können. Es ist aber auch der Fall denkbar, daß die genannte Kritik am Kurs weniger den Kurs selbst betrifft: so dürfte es bei nicht voraussetzender Lehrerkompetenz ja nicht unwahrscheinlich sein, daß der Lehrer bei der Konfrontation mit dem Kurs eher merkt, wie kompliziert dieser strukturiert ist, als daß er merkt, wie kompetent er selbst ist, den Kurs zu verbessern, zu verändern und im Unterricht anzuwenden. Die soziale Anerkennung curricularer Planungen wie deren Verweigerung kann also auf der Ebene der Implementation und auf der Ebene der Realisation unterschiedlich anzu-
gehen sein. Im ersteren Fall handelt es sich vermutlich "nur" um eine Optimierungsarbeit, im zweiten Fall handelt es sich stärker um den notwendigen Qualifizierungsprozeß, der den Lehrer in die Lage versetzt, mutiger den Schülern etwas Neues anzubieten. Erst wenn beide Möglichkeiten - Kompetenzerweiterung und Optimierung des Kurses - die Bedenken bezüglich des zu hohen Niveaus des Kurses nicht ausgeräumt haben, kann das Urteil erfolgen, daß der Kurs in der Tat in seinem Niveau zu hoch gegriffen ist. Eine solche Schlußfolgerung jedoch kann nicht ad-hoc erfolgen. Sie kann erst nach einer ausführlichen Auswertung am Schluß gezogen werden. Der Fall zeigt darüberhinaus, wie wichtig es werden dürfte, die Frage des "zu

hohen Niveaus" durch Kontrollüberlegungen weiter abzuprüfen. So wird es darauf ankommen, danach zu fragen, warum und wie Schüler das unterstellte "zu hohe Niveau" des Kurses kritisieren, es wird auch darauf ankommen, die exemplarische Erfahrung mit dem gleichen Text im schulischen Regelsystem (also hier in anderen Gymnasien und beruflichen Schulen) zu machen. Denn es ist ja nicht ausgeschlossen, daß sich bei der Beurteilung des Textes eher das Vorurteil zu verifizieren versucht, Kollegschele überfordere die Schüler, als daß das Urteil allein Resultat der empirischen Unterrichtserfahrung in der Kollegschele ist. Der Fall macht schließlich deutlich, daß es zu einer Aushandlung über "zu hohes oder zu niedriges Niveau" unabdingbar ist, die damit verbundenen unterschiedlichsten Bedeutungsgehalte, Einschätzungen, vergleichbaren Erfahrungen, Anekdoten etc. so strukturieren, daß an diesem Fall exemplifiziert eine repräsentative, überschaubare Debatte über die Leistungsanforderungen der sozialberuflichen Grundbildung erfolgen kann.

Aus den gemachten Erläuterungen zu den Erfolgskriterien der Handlungsziele der hier geplanten Bewährungskontrolle läßt sich nun folgende Konsequenz formulieren:

Wir können den Erfolg der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung auch vom Erfolg der Evaluation abhängig machen!

Diese These läßt sich natürlich auch negativ gegen die Evaluation wenden: denkbar ist eine handlungsorientierte Evaluation zur sozialberuflichen Grundbildung,

- die systematisch die Beteiligung der Betroffenen verhindert bzw. diese überfordert,
- die mit einer Akribie vorgeht, so daß die pragmatischen Optimierungsnöten langfristigen evaluativen Interessen sich unterordnen müssen,
- die Einschätzungskonflikte über evaluative Daten an die Stelle von Aushandlungsprozessen über Planungen setzt. (auf diese wenig empirischen wie praktischen Sinn machende Problemakkumulation wissenschaftlicher Begleitung hat immer wieder kritisch RASCHERT in ^{der} Erfahrung der Gesamtschulforschung

hingewiesen - vgl. etwa RASCHERT 1974).

Es ist also genausogut eine Evaluation denkbar, die die pragmatisch möglichen Erfolge einer Curriculumrevision in diesem Bereich mindert: Genauso also wie Erfolgsmaßstäbe in inhaltlich sozialer und zeitlicher Art von einer gelingenden Evaluation mit abhängen, sind auch Restriktionen aus einer allzu extensiv betriebenen Prozeßevaluation herleitbar. Nun könnte besonders zum letzten Aspekt eingewandt werden: Lieber ein funktionierender Schulversuch auf Kosten einer funktionierenden Evaluation als eine elaborierte Evaluation auf Kosten eines funktionierenden Schulversuchs! Diese Alternative, so sollte gezeigt sein, bietet sich nur oberflächlich an: Die Art und Weise wie in der Vergangenheit (vermutlich notwendigerweise) curriculare Planungen vorgenommen worden sind, erzwingt für die Legitimation bei der Implementation und für die Legitimation bei der Projektdurchführung evaluative Maßnahmen. Wird nicht in einem handlungsorientierten Sinne die Auseinandersetzung mit den entwickelten curricularen Produkten begleitet, ist eindeutig absehbar, daß diese vor den Toren der Schulen scheitern müssen. Freilich kann dies nicht umgekehrt bedeuten, daß Evaluation die Garantie des Erfolges bedeutet. Auch eine vorzügliche Implementation und Begleitung curricularer Entwicklungsprozesse in einer Projektregion kann z.B. eklatante Fehlschläge in der organisatorischen oder administrativen Projektdurchführung nicht vermeiden: auch eine vorzüglich implementierte sozialberufliche Grundbildung muß in der Kollegschule Düsseldorf vor schier unüberwindbaren Schwierigkeiten stehen, damit Schuljahresbeginn keine Lehrer den Unterricht abhalten können, die dafür auch ausreichend vorbereitet wurden. Indes, auch für einen solch eklatanten Fall des Scheiterns bleibt die elaborierte Evaluation des Curriculumentwicklungsprozesses notwendig: auch eine solche Dokumentation hat in einem gewissen Sinne eine handlungsorientierende Funktion. Sie versucht, in ihrer Rekonstruktion gerade diejenigen Gründe aufzuzeichnen, die verantwortlich dafür waren, daß curriculare Entwicklungschancen nicht genutzt worden sind.

Kapitel 6: Subjekte und Orte der Evaluation

6.1 Funktion des Kapitels

Bevor wir im Kapitel 7 danach fragen und festlegen werden, welche Methoden oder breiter angelegte Methoden-Ansätze in der Bildungsforschung sich für die instrumentelle Operationalisierung der bisherigen Überlegungen eignen, wollen wir zunächst nach den Konsequenzen fragen, die sich aus den Forschungszielen und Handlungszielen der Evaluation für die Auswahl der Orte der Evaluation und der Subjekte der Evaluation ergeben. Wenn irgendwie sichergestellt werden soll, daß die in den vorangegangenen Kapiteln verbindlich gemachten Ziele der Evaluation eingelöst werden können, dann ist es selbstverständlich, daß der Ort der Evaluation nicht allein in der Befragung von Lehrern liegen kann. Da wir bis jetzt schwerpunktmäßig über die Objekte der Evaluation gehandelt haben, muß nun auch danach gefragt werden, wer die Gegenstände der Evaluation erheben und interpretieren kann. Führt man sich noch einmal vor Augen, in welcher Differenziertheit hier versucht werden soll, die Unterrichtsprozesse der Grundbildung zu rekonstruieren, so wird deutlich, daß die hauptamtlichen wissenschaftlichen Begleiter allein nicht in der Lage sein können, die hierfür notwendigen Erhebungen vorzunehmen und auszuwerten.

Es müssen also die 'Subjekte' identifiziert werden, die die Evaluations-Arbeiten leisten können.

Es müssen genauso die Orte identifiziert werden, an denen Evaluation erfolgen kann.⁺⁾

⁺⁾ Die folgenden Ausführungen sind noch sind noch nicht als die konkreten Entscheidungen zu Orten und Subjekten der Evaluation zu verstehen. Entscheidungen hierüber konnten und sollten nicht vom grünen Tisch aus getroffen werden, stattdessen wurden dahingehende Vorschläge der wissenschaftlichen Begleiter mit den Lehrern in den Projektregionen diskutiert. Die diesbezüglichen Festlegungen sind im Kapitel 8 und 10 dokumentiert.

6.2 Wer kann evaluieren?

Die Frage 'wer kann evaluieren?' ruft im Rahmen handlungsorientierter Forschung zwei unterschiedliche problematisierende Rückfragen hervor (vgl. SCHMIDT 1977, BAUMERT 1977):

- Zum einen kann die (methodologische oder auch emphatisch gemeinte) Frage gestellt werden, ob überhaupt eine handlungsorientierte Evaluation sicherstellen kann, daß in ihr ein Beitrag zur Forschung erfolgt. Sind nicht die im vorangegangenen Kapitel gemachten Überlegungen zur sozialen Kompetenz des Evaluators (seine teilweise therapeutischen Fähigkeiten) Anlaß zur Skepsis? Und jenseits der Bezugnahme auf den Wissenschaftler: Was rechtfertigt es eigentlich, einen Lehrer, der weder eine empirische Ausbildung noch Forschungserfahrung besitzt, zum Evaluator hochzustilisieren?
- Zum andern kann pragmatisch gefragt werden, wer denn überhaupt in welchem Maße zur Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung zur Verfügung steht, wer hat Zeit, Interesse usw., Daten zu sammeln, Erfahrungen zu protokollieren, Auswertungshypothesen zu entwerfen usw.?

Auf beide Fragen ist im folgenden einzugehen.

6.2.1 Kann der in den Reformprozeß involvierte wissenschaftliche Begleiter überhaupt evaluieren?

In seiner 1974 erschienenen Studie zur Gesamtschulentwicklung, insbesondere zur Aufgabe und zu den Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitungen des Modellversuchs beantwortet J. RASCHERT diese Frage zugespitzt auf die Handlungsforschungsdebatte skeptisch bis negativ:

- "In der Handlungsforschung erfolgt eine Einschränkung der möglichen Funktionen von Forschung primär auf Entwicklungsaufgaben. Dies ist bei den Begleitforschungsvorhaben zur Gesamtschule deutlich geworden, die sich sehr stark auf Curriculumentwicklung konzentriert und die

Funktionen der empirischen Evaluation weitgehend auf eine formative Evaluation reduziert haben, die den Entwicklungsarbeiten unmittelbar zugute kommt. Vernachlässigt wurden Formen der summativen Evaluation, die die Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen sowohl in den Schulen selbst wie auf der Ebene der Bildungsverwaltung hätte sein können. Inzwischen wächst aber auch auf seiten der Praktiker in den Versuchsschulen das Bedürfnis nach einer summativen Evaluation eigener Modelle, die eine neutrale Einschätzung und Bewertung der Ergebnisse bisheriger Entwicklungen möglich macht.

- Weiterhin liegt auf der Hand, daß Begleituntersuchungen, die sich als Handlungsforschungen verstehen, sehr schnell an einer völligen Kapazitätsüberlastung scheitern können.
- Darüber hinaus wird die Rolle des beteiligten Wissenschaftlers selber fragwürdig. Einerseits muß er in seiner konkreten Untersuchung Generalisierungstendenzen vermeiden, andererseits werden ihm Aussagen zu Handlungsproblemen abverlangt, die generalisierte Erkenntnisse voraussetzen. So bezieht der Untersucher seine Reputation als Vertreter einer generalisierenden und exakten Wissenschaft, ohne deren Erkenntnisinteressen in seiner eigenen Arbeit noch verfolgen zu können.
- Schließlich gerät der Untersucher sehr schnell unter einen starken Solidarisierungsdruck, unter dem die Möglichkeit zur Distanzierung und kritischen Reflektion verloren gehen kann. Gerade diese Elemente seiner Rolle sind aber die einzigen, die noch das Rollenverständnis als Wissenschaftler gegenüber dem Praktiker rechtfertigen können" (RASCHERT 1974, S. 161 f).

Nun möchte ich dieses Urteil von Raschert zum Verhältnis von formativer und summativer Evaluation, zur Kapazitätsfrage der Handlungsforschung, zur Reputation der Wissenschaft und zur Praxisverworfenheit der Evaluation nicht bestreiten, zumal RASCHERT diese Aussage auf den Gesamt-schulversuch in der Zeit des Aufbaus der Schulen bezieht. Einerseits ist damit eine Parallele zur Evaluation des Kollegsulversuchs nahegelegt (auch hier ging und geht es in den ersten Jahren um den Aufbau der Schulen), zum

andern jedoch muß festgestellt werden, daß im Gegensatz zur Gesamtschulbegleitung die Evaluation der Kollegschule aus einer ausgeführten und bedingungsanalytisch kritisch diskutierten Begleitforschungsstrategie erfolgt (vgl. den Vergleich bei GRUSCHKA/SEMMERLING 1977). Im Anschluß an die Forschungsstrategie ist mit "Begleitforschungs-experimenten" zu rechnen, die sowohl in einer formativen wie summativen Evaluation ausgelegt sind, die an den Kapazitätsgrenzen der Begleitforschung orientiert sind, und die eine kritische Reflexion mit einer kritischen Parteinahme für den Schulversuch verbindet.

Nun läßt sich RASCHERTS Kritik (die im übrigen inzwischen zur Rechtfertigung eines streng empirisch-analytischen Begleitforschungs-Designs zitiert wird - vgl. FEND 1977) trotz dieser Beteuerung natürlich weiter zuspitzen: Was rechtfertigt es eigentlich anzunehmen, daß die handlungsorientierten Forscher eine Erkenntnis erbringen, die als objektive Analyse zu qualifizieren ist? Folgendes müßte doch zunächst (nicht nur den empirisch-analytischen Forscher) zurückhaltend werden lassen:

- Da ist zunächst die gravierende Tatsache, daß die Konstrukteure auch diejenigen sein sollen, die ihre eigenen Produkte evaluieren sollen (dies war im Gesamtschulversuch nicht unbedingt der Fall).
- Da ist die Tatsache, daß sie ihr Produkt gleichzeitig in die Schulen implementieren wollen, daß sie also auch diejenigen sind, die ein Interesse an der Erprobung der Curricula haben.
- Dabei kommt 'erschwerend' hinzu, daß die Evaluateure auch noch davon überzeugt sind, daß die verfolgten allgemeinen Ziele richtig sind und daß damit ihr konstruktives Arrangement gerechtfertigt ist.

Wir haben es also mit einer Fülle von Faktoren zu tun, die gerade dazu angetan sind, die Vorurteilsfreiheit der Evaluateure zu bezweifeln: Sie ^{müssen} geradezu ein Interesse daran haben, daß sich ihre eigenen Planungen als die richtigen, adäquaten, erfolgreichen u.ä.m. erweisen. Warum handelt es sich hierbei nun um ein ^{zu} vordergründig allgemeines Argument?

Zunächst kann überhaupt nicht bestritten werden, daß ein solcher Fall eintreten kann. Ich betone: kann, weil nicht notwendig eine solch parteiliche 'Wissenschaft' daraus, folgen muß. Als vordergründig erweist sich jedoch die prinzipiell gemeinte Kritik in dem Augenblick, in dem sie völlig von den konkreten Bedingungen des Forschungsprozesses abgehoben ist, den Bedingungen, in denen eine solche Verbindung von "Apologie und Forschung" überhaupt erst auftreten kann. Vor der Koppelung schützt, wie wir an anderer Stelle nachgewiesen haben, auch nicht der Kriteriensatz der empirisch-analytischen Forschung, wie er etwa im Anschluß an das kritisch-rationalistische Forschungs- und Erkenntnisprogramm postuliert worden ist (vgl. BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 685 kritisch zu HAEBERLIN 1975, S. 653ff). Natürlich ist die Trennung von Sach- und Wertaussagen, die Forderung nach Intersubjektivität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhängen, von Objektbereichen und Subjektbereichen, etc. im analytischen Sinne sinnvoll und notwendig¹. So wird z.B. die zitierte Trennung von Sach- und Wertaussagen natürlich auch praktisch verwandt: Die Kollegschule soll Berufswahl ermöglichen! Die Kollegschule ermöglicht Berufswahl! Es kann jedoch keine Rede davon sein, daß die Trennung sowohl in der Praxis als auch in der Forschung sich so eindeutig als Demarkationslinie ausweisen läßt, daß selbst wiederum Forschung und Praxis eindeutig getrennt werden können. Die Postulate der empirisch-analytischen Methodologie sind, dann muß immer wieder erinnert werden, Klugheitsregeln, nicht mehr und nicht weniger!

Nun sprechen jedoch diese Klugheitsregeln vorderhand zunächst für die eben aufgelisteten Bedenken. Was ist dem zu entgegen?

- Die Skepsis rechnet mit dem Sprach- und Informationsmonopol der Wissenschaft, welches durch keinerlei kritische Instanz im Forschungsprozeß verunsichert werden kann. Es wird unterschlagen, daß die Einschätzungen im kritischen und selbstkritischen Dialog mit den betroffenen Lehrern erfolgen und daß die Auslegung der Fragestellungen selbst

¹. Vor jeder wissenschaftstheoretischen Problematisierung sichert dies ihr praktisch (auch philosophischer) Status (vgl. zuletzt etwa BUBNER 1976).

überprüfbar ist, so daß sowohl die betroffenen Lehrer als auch die mitanalysierenden Wissenschaftler in der Lage sind, die Ergebnisse, ihre Entstehung und Begründung zu kritisieren.

- Der Verdacht rechnet mit dem automatischen Eigeninteresse der Wissenschaftler an der Bestätigung ihrer (hier konstruktiven) Hypothesen. Eine Voraussetzung, die schlicht eine Unterstellung ist, die man zwar machen kann, die aber nicht schon deshalb gilt, weil sie gemacht werden kann! Die ganze Auslegung der hier vorgestellten handlungsorientierten Forschung weist nach, daß es gerade kein Interesse der Wissenschaftler ist, die eh nicht allein selbst gesetzten Konstruktionsprämissen bestätigt bekommen zu lassen (vgl. dazu auch den Modus der Auswertung im Kapitel 8).
- Der Verdacht rechnet mit der Annahme, daß bereits die intime Kenntnis über die Voraussetzungen, Prozesse und Bewertungen eines curricularen Experimentes zur Korruptheit führen kann, wo doch eher das Gegenteil zu erwarten ist: Es müßte gerade zu einem Prinzip der Forschung (nomologischer oder auch rekonstruktiver) gemacht werden, erst im Durchgang durch die intime Kenntnis des Objektfeldes zur Hypothesenformulierung zu kommen. Gerade die moderierende Tätigkeit des wissenschaftlichen Begleiters im Verlaufe des Entstehungsprozesses des Curriculums, seiner Implementation und Realisation ermöglicht es ihm, ein breites Spektrum an Bedeutungen, Variablen und ihren Verknüpfungen zu entdecken. Man könnte also behaupten, daß die Involviertheit und intime Kenntnis des wissenschaftlichen Begleiters eher die Voraussetzung für Objektivität darstellt als die Voraussetzung für Korruptheit.

- Schließlich wird in der skeptischen Unterstellung davon ausgegangen, daß die übergroße Identifikation der Wissenschaftler mit dem Reformanspruch dazu verführt, ein eigenes Innovationsartefakt zum alleinigen Maßstab der Reformwirklichkeit zu machen. Die Reform scheitert dann nach aller bisherigen Erfahrung notwendig an den restriktiven Rahmenbedingungen. (wer kennt schon eine Reform, von der die Beteiligten Wissenschaftler im nachhinein gesagt haben, sie sei erfolgreich gewesen?). Trotz aller Evidenz: Zweierlei wird hier durcheinander geworfen: Einmal wird unterstellt, daß der Reforminitiator sein 'Utopiesyndrom' so lange und so durchhält, daß die Realität, komme was da wolle, keine Chance hat, vorteilsfrei analysiert zu werden (Chancengleichheit ist Gleichheit, jedes Ergebnis unterhalb der Gleichheit ist ein Scheitern der Chancengleichheit!). Andererseits wird verdrängt, daß es für jede Analyse einer Reformmaßnahme notwendig ist, die Kontingenz des Reformverlaufes nachzuzeichnen, das heißt, das Schicksal einer Reformidee im Laufe restriktiver Rahmenbedingungen kritisch zu analysieren (wo wurden potentielle Reformmöglichkeiten nicht genutzt, die vielleicht ein besseres Ergebnis ermöglicht hätten - natürlich auch das Gegenteil: Wo sind Entscheidungen anderen Entscheidungen bevorzugt worden, die vielleicht einen ungünstigeren Reformverlauf hervorgerufen hätten?). Somit kann man das Engagement der Wissenschaft für die Reformziele nicht einfachhin als Utopiesyndrom abtun, ohne gleichzeitig ³ kritische, korrigierende und kontingenzaufweisende Funktion des Festhaltens an Reformzielen in der Analyse des Reformverlaufes mit zu berücksichtigen. Würde man dies nicht tun, bliebe nur der "Attest des Feststellbaren"; hier würde sich erst recht der Verdacht der Apologie anbieten. (Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß auch die empirisch-analytische, die Distanz zum Versuchsfeld wahrende Forschung ohne Bewertungsstandards nicht auskommt - vergleiche etwa das überhaupt nicht empirisch-analytische Konstrukt: "Chancenungleichheitsmaß" (CUG) bei FEND et al 1976, S. 214 ff).

- Endlich geht der zitierte Vorabverdacht davon aus,

daß der Wissenschaftler jenseits der geradezu provozierenden Außenkritik zur Selbstkritik nicht bereit oder in der Lage ist, weil seine eigene (hier ja auch konstruierende Praxis) zur Kritik steht. Natürlich kann der triviale Sachverhalt unterstellt werden, daß die Bereitschaft zur Kritik an anderen leichter fällt als die Kritik an der eigenen Arbeit. Gerade aber der Ausweis der Verantwortlichkeit des Evaluators für das curriculare Produkt legt eine Selbstkritik erst nahe, eine Kritik um die sich die empirisch-analytisch distanzierende Forschung gar nicht zu kümmern braucht, die Selbstkritik ist ein binnenwissenschaftliches Recenexempel, welches genausogut wie genausowenig erfolgt und von außen kontrolliert wird. In dem hier dargestellten Fall jedoch werden diejenigen an der Kritik und Selbstkritik beteiligt, die am ehesten aufgrund ihrer Praxis die zu analysierende Sache einschätzen können.

Es darf andererseits natürlich nicht unterschlagen werden, daß die soziale Kompetenz des Evaluators, in diesem hier vorgestellten Falle in einem hohen Maße gefordert ist. Dies bedeutet, daß sicherlich nicht jeder für diese Form der Forschung 'in Frage kommt', unabhängig davon, daß einer distanzierenden Forschung immer die Fehler nachgewiesen werden können. Zum Trost sei jedoch gesagt, daß im Rahmen einer konventionellen Analyse die Sache nicht ganz anders liegt: Neben der nie zu wenig gebrauchten Intelligenz ist soziale Integrität (Ehrlichkeit, Glaubwürdigkeit) gefordert.

Was WELLENDORF für den Prozeß der therapeutisch begleitenden Forschung (in seiner Sprache des Sozioanalytikers) sagt, gilt auch hier: "Der Prozeß, auf ^{der} der Sozioanalytiker als Katalysator einwirkt, ist der der Selbstaufklärung einer pädagogischen Organisation über sich selbst (ihre institutionelle Struktur und Dynamik). Da die Fähigkeit, sich auf die analytische Situation als Ganze einzustellen, eine enge Verflechtung von sozioanalytischer Kompetenz und Person bedeutet, kann der Sozioanalytiker den Prozeß der Selbstreflexion einer pädagogischen Organisation nur in dem Maße fördern, indem ihm die persönliche Integration seiner sozialwissenschaftlichen theore-

tischen Orientierungen, seiner sozioanalytischen Konzeption und seiner praktischen Erfahrung gelungen ist. Auch seine wissenschaftlichen, vom Einzelfall abhebbaren Ergebnisse reichen nicht weiter, als ihm diese Integration gelungen ist" (vgl. WELLENDORF 1977, S.70). Oder: "Die Beziehung des Forschers zu den Erforschten oder zu den 'Praktikern' bleibt methodologisch und forschungslogisch zufällig und marginal, wenn wissenschaftliche Forschung und ihre 'Anwendung' nur im nachhinein verbunden werden sollen" (ebd., S. 68). Man kann hinzufügen, daß diese Aussage prinzipiell in gleicher Weise auch für den nicht involvierten Analytiker gilt.

Damit entpuppt sich das unterstellte Gegenargument zur Evaluationskompetenz der in die Reform involvierten Wissenschaftler als das, was es im Endeffekt vermutlich wirklich ist: Ein forschungspolitisches, nicht ein methodologisches Argument. Der die Forschung nicht nachvollziehen wollende oder könnende außenstehende Beobachter kann mit dem Verdacht der Befangenheit (aufgrund eigener politischer Erfahrung) bei einer Konstruktion und Kontrolle verbindenden Evaluation eher operieren, als dies bei einer alle Rituale der Unbefangenheit dokumentierenden Forschung der Fall ist. So ergibt sich das Paradox, daß die 'objektive Forschung' eher parteipolitisch genutzt werden kann als dies bei einer engagierten, nicht desto weniger empirischen Forschung der Fall ist.

Ich möchte mit meinen Ausführungen jedoch nicht den umgekehrten Schluß ziehen, daß allein der in den Reformprozeß völlig involvierte Forscher eine gehaltvolle Evaluation betreiben kann. Natürlich gilt dies nicht generell. Auch zeigen die Erfahrungen in der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Kollegs Schule selbst, daß es zu einer starken Arbeitsteilung evaluativer und konstruktiver Arbeiten kommt, zumindest, daß die Bereitschaft und Kompetenz zur Evaluation sich nicht automatisch aus der konstruktiven Arbeit ergibt. Ich möchte nur die These aufstellen, daß allein eine intime Kenntnis des Reformprozesses eine

objektive und zugleich empirisch gehaltvolle Analyse möglich macht. Die Einlösung dieser Forderung hängt nun von den eben genannten Faktoren und nicht von der Frage ab, ob der Beobachter involviert war oder nicht. Umgekehrt gilt, daß nicht allein schon eine auf der Basis einer Modellkonstruktion ausgelegte, nicht in den Reformprozeß involvierte empirisch analytische Forschung und statistische Auswertung Objektivität verspricht. "Das Problem des Sozialwissenschaftlers ist grob gesprochen dies, ob er weiß, was er will, oder ob er wissen will" (COOMBS; zitiert bei CICOUREL 1970, S. 27). Die ^{-von-}Forschungsfeld abgehobene Analyse steht umgekehrt, bemüht sie sich nicht um die intime Kenntnis, in der Gefahr, eigene forschungstheoretische wie praktische Artefakte zum Gegenstand einer nur technisch objektiven Analyse zu machen (vgl. etwa KREPPNER 1975, S. 102 ff.; oder bezogen auf die Analyse von Schulleistungen ROEDER 1974, S. 28ff.; insgesamt nach wie vor instruktiv CICOUREL 1970).

Seien 'wir' also in der Bewertung des Faktors 'Involviertheit' bei der Bewertung des Forschungsprozesses etwas vorsichtiger! Fazit: Der handlungsorientierte Analytiker muß sich vom Produkt distanzieren, damit er andere als nur eigene Bedeutungen in den Blick bekommt; der empirisch analytische Forscher muß 'sich' mit dem Projekt identifizieren können (in dem Sinne, daß er den Reformprozeß, seine Ziele etc. nachvollziehen kann), damit er andere als die eigenen Bedeutungen in den Blick bekommt.

6.2.2 Was qualifiziert den unterrichtenden Lehrer zum Evaluator?

Nehmen wir z.B. einen Lehrer, der in unterschiedlichsten Klassen, in unterschiedlichsten Jahrgängen, in unterschiedlichsten Lernklimata, unterschiedlichste Medien, Inhalte, Ziele etc. eingesetzt hat. Nehmen wir an, daß dieser Lehrer (dies ist oft der Fall) seine dabei gewonnenen Erfahrungen in generelleren Hypothesen explizieren kann. Er sagt also etwa: In der Jahrgangsstufe 11 sind die Schüler vor allem aus dem Gymnasium nicht auf die Projektarbeit in der so-

zialberuflichen Grundbildung vorbereitet. Es hat mehr Chancen, die stärkeren Schüler, solche also, die bereits berufliche Erfahrungen haben, in eine Gruppe von artikulationsschwächeren Schülern einzuordnen, als ihnen eine Sonderqualifikation an der Lerngruppe vorbei zu ermöglichen. Die Erfahrung zeigt, daß eine solche Gruppierungsmaßnahme sie selbst fördert. Die besseren Schüler können dabei ihr Wissen der Diskussion stellen, in der Vermittlung ihres 'Überschußwissens', klärt sich dieses selbst ab, sie werden sicherer

Es wäre nun eine schlichte Überheblichkeit, wollte man behaupten, dieser Lehrer würde nur 'ein subjektives Urteil' abgeben. Gerade die Tatsache, daß er in der Verarbeitung seiner Lehrerfahrung Operationen nachvollzieht, die man als wissenschaftliche bezeichnen kann, verbürgt eine Reflexionsweise, der eine wissenschaftlich-analytische Qualität potentiell zukommen kann.

Damit ist natürlich umgekehrt überhaupt noch nicht ausgeschlossen, daß der so reflektierende Lehrer nicht einem hermetischen Vorurteil bezogen auf die eigene Didaktik aufsitzt, welches sich in den gleichen Jahren seiner Lehrerfahrung ausreichend bestätigen konnte, indem er eben immer wieder die gleichen didaktischen Bedingungen schuf, die die Bestätigung seiner Vorurteile zur Folge haben mußten. Obwohl er eine Fülle von Argumenten zitieren kann, die seine Hypothese unterstützen, kann sie in die Irre gehen.

Diese Trugschlüsse und Vorurteile sind freilich nicht das Privileg des auswertenden 'Laien': Die methodische Strenge der empirisch-analytischen Sozialforschung, vor allem in der statistischen Formalisierung und Auswertung, reicht keinesfalls hin, die Überlieferung von Vorurteilen sicherzustellen. Im Gegenteil: Während das Urteil des reflektierenden Lehrers nicht den Anspruch und die Reputation behauptet als allgemeines Gesetz verstanden zu werden, wirkt die einschüchternde Strenge des wissenschaftlichen Diskurses tendenziell kritikabweisend. Gerade deshalb sind

die Klugheitsregeln von praktischem wie analytischem Verstand, sie rekurrieren jedoch nicht auf Operation einer Wahrheit verbürgenden Wissenschaft, sie sind vielmehr Operationen allgemeiner (menschlicher) Rationalität. 'Die praktische Klugheit ist nicht weniger, sondern auf andere Weise vernünftig'(Rüdiger BÜBNER).

In dem Augenblick nun, in dem der einzelne Lehrer mit seiner akkumulierten Erfahrung (er ist sprichwörtlich ein Experte, da er das zu analysierende soziale Feld zum großen Teil selber ist, auf das sich der Wissenschaftler nur mit Transferhypothesen zu beziehen vermag) sich der kritischen Erörterung stellt, ist ein viel höheres Maß an Verbürgtheit möglich. Diese Verbürgtheit des Urteils darf sich jedoch nicht in der Forderung ausdrücken, die Erfahrung, die wahr zu sein beansprucht, müsse einheitlich, allgemein, beliebig wiederholbar und widerspruchsfrei sein. Solche Hypothesen wären zwar erreichbar, vermutlich jedoch nur um den Preis ungerechtfertigter Trivialisierung. Der wissenschaftliche Begleiter kann umgekehrt die Unterrichtserfahrung des Praktikers nur dadurch ergänzen, indem seine Interventionen das Ziel haben, 'ein Medium herzustellen, das es allen, jedem einzelnen und jeder Gruppe in der Organisation ermöglicht, zutage zu fördern, was an institutionellen Bedeutungen bisher verborgen und verzerrt zum Ausdruck kommt - um dann die eigenen Schlußfolgerungen ziehen zu können' (WELLENDORF 1977, S.69). In diesem Zusammenhang ist die Widerspruchsfreiheit, Einheitlichkeit ... des Urteils eher ein Indikator für einen zu früh abgebrochenen analytischen Diskurs, denn ein Indikator für die Wahrheitsverbürgtheit der Interpretation. Denn es darf nichts darüber hinwegtäuschen, daß die Gefahr besteht, mit grobschlächtigen Hypothesen die kontroversen Interpretationen in einem Schulversuch einzuebannen. Die Abwesenheit von Konflikten, die Abwesenheit von Innovation schafft vielleicht einen Konsens, dieser sagt jedoch über die Reform selbst nichts mehr aus. Gerade der kritische, Erfahrungen zur Diskussion stellende Diskurs der Lehrer sichert somit die materielle und analytische Erfah-

rung. Der Erhebungs- und Interpretationsvorgang der zur Rede stehenden sozialen Phänomene wird nicht künstlich um eine Ebene vom Ort des Geschehens entfernt (oder abstrahiert). Anstatt Einstellungen abzufragen, geben die Lehrer selbst die relevanten Einstellungen ab. Datenerhebung wird nicht künstlich von der Dateninterpretation getrennt. Von der Struktur der Sache her sind beide Vorgänge eh nicht zu unterscheiden. Unabhängig davon macht es Sinn, den Forschungsprozeß selbst zeitlich zu gliedern: Erst sammeln, dann auswerten.

6.2.3 Zum Interaktionsverhältnis von Lehrern und wissenschaftlichen Begleitern

Mit den bisherigen Ausführungen sind noch nicht alle Bedenken ausgeräumt, die zum Interaktionsverhältnis zwischen involvierten Wissenschaftlern und forschenden Praktikern vorgebracht worden sind.

→

In der Diskussion um die handlungsorientierte Begleitforschung ist immer wieder darauf hingewiesen worden, daß das Engagement der Wissenschaft in der Schulpraxis zum Reputationsverlust der Wissenschaft und in der Folge zu Konflikten zwischen Schulen und Wissenschaftlern geführt hat. Von der Wissenschaft werden Lösungen für die Praxis erwartet, die diese nicht einzulösen vermag. Die Rede von der Praxisrelevanz und Anbindung der Wissenschaft wird dann so mißverstanden, daß nur das als Wissenschaft akzeptabel sei, was unmittelbar in die Praxis umgesetzt werden könne. Die Wissenschaft umgekehrt tut sich in der Praxis so um, als ob sie über diese immer schneller und besser zugleich verfügen würde. Die betroffenen Lehrer merken jedoch sehr schnell, daß dieser Anspruch hohl ist und daß sie selbst nämlich über die viel detailliertere Kenntnis des Prozesses verfügen, welchen die Wissenschaftler wahrheitsverbürgend zu verwalten behaupten. Dies hat teilweise dazu geführt, daß Wissenschaft ein nur aufgesetztes Interesse an der Verbesserung der Praxis bescheinigt wurde; Wissenschaftler wurden als Polizisten wahrgenommen: die Lehrer bekamen Strafzettel für wenig demokratischen Lehrstil, für unzureichende didaktische Phantasie etc., ohne daß die Wissenschaft selbst suggerieren konnte, Auswege und Besserungen zu garantieren (vgl. etwa RASCHERT 1974, v. HENTIG 1977). Je nach methodologischer und wissenschaftspolitischer Position folgt für die Wissenschaft nun daraus entweder eine selbstdenunziatorische Attitüde des unkritischen Hochlobens der praktischen Erfahrung (HENTIG) oder eine Flucht in die noch nicht bearbeiteten Pfade methodologischer Verfeinerung (FEND), bei Handlungsforschern schließlich ein unsicheres, praxisverbundenes Kritisieren "nicht frei vom Beigeschmack einer gewissen Herablassung des Sozialwissenschaftlers gegenüber den "Praktikern" (WELLENDORF 1977, S. 68).

Nun ist die Diagnose sicherlich dort zutreffend, wo eine naive Koppelung von Prozessen des Feldes mit "wissenschaftlichen" Interventionen erfolgte und wo dieses Wechselverhältnis nicht dadurch gekennzeichnet war,

daß die Wissenschaft nachweislich einen Beitrag für die Praxis leisten konnte und umgekehrt die positiv empirische Funktion des Lehrenden nicht systematisch ausgenutzt und eingebunden wurde. Der Handlungszusammenhang der Wissenschaftlichen Begleiter und der betroffenen Lehrer ist ^{jedoch} für den ersten Jahren der Zusammenarbeit im Kollegs Schulversuch durch diese beiden Prämissen gekennzeichnet gewesen, so daß die bisher attestierten und vermuteten Konflikte nicht aufgetaucht sind (in der Forschungsstrategie der Wissenschaftlichen Begleitung war z.B. selbst eine Fülle von Konflikten antizipiert worden (vgl. GRUSCHKA 1976, 112-136)). Dies bedeutet freilich keineswegs, daß es nicht zu gegenseitigen Enttäuschungen gekommen ist:

- Nämlich daß die Wissenschaft von der Praxis mehr Engagement erhoffte (ohne realistische Einschätzung, was die Arbeitsplatzbelastung eines Lehrers konkret bedeutet),
- nämlich dass die Praxis von der Wissenschaft ein Mehr an Anregungen und Legitimation etc. erhoffte (ohne daß realistisch eingeschätzt wurde, welches Repertoire an Theorien die Wissenschaft zur Verfügung hat und welche Struktur die Aussagen der empirisch-analytischen Wissenschaft haben).

Ganz prägnant wird das Problem etwa dort, wo auf der vom Lehrer perzipierten Komplexitätsstufe der Probleme (wie kann ich meinen Kurs zu Leistungen motivieren) keine inhaltlich konkret greifenden prägnanten Strategien geliefert werden können. Das in der Lerntheorie bereitgestellte Repertoire an "Klugheitsregeln" ist den Lehrern längst bekannt. Was jedoch möglich ist, ist folgendes: die Klugheitsregeln des Lernarrangements können oft vom Fachwissenschaftler durch ein breiteres Repertoire an möglichen Inhalten illustriert werden. Bei der Strukturierung der Inhalte des Unterrichts kann also eine Fachdidaktik hilfreich sein, bei der Sicherstellung adäquater Lernbedingungen ist sie jedoch recht hilflos.

Die genannten Enttäuschungen haben jedoch nicht dazu geführt, daß im Kollegschulversuch Praxis und Wissenschaft ihr Interaktionsverhältnis "aufgekündigt" hätten und daß beide gegeneinander arbeiten würden (wie dies etwas zunehmend von Gesamtschulbegleitforschern behauptet wird: Praxis wehrt sich gegen Forschung, Forschung mokiert sich über die Selbstzufriedenheit der Praxis).

Wer nun die im Verlaufe des Interaktionsprozesses von Wissenschaftlern und Forschern auftretenden Konflikte bereits als ausreichenden Indikator für die Untragbarkeit des Interaktionsverhältnisses zitiert (wie eben etwa RASCHERT) vergißt, daß sie aus einer für Praxis wie für Forschung potentiell produktiven Spannung entstehen:

- Die von der Erklärungskraft der Forschung enttäuschte Praxis kann diese zur Selbstaufklärung und Rückbesinnung auf die eigenen Erfahrungen (es gilt nicht unbedingt für den einzelnen Lehrer, sondern eher für das Team) veranlassen.
- Die von Praxis enttäuschte Forschung bringt diese in ihrem theoretischen Bemühen wieder zu komplexeren, in der Regel praxisrelevanteren Fragestellungen. Die Forschung erfährt etwas von der Praxis, das mit der theoretischen Vorstellung von dieser nicht übereinstimmt.
- Die Praxis wird durch den normativen Überschuß der Theorie teilweise so verunsichert, daß bestehende Erklärungsmuster ihre sinngebende, oft bestätigende Funktion einbüßen können; Forschung kann somit zur Förderung kontingenten Denkens, des Denkens in Alternativen und Friktionen führen.

Natürlich sind die möglichen Konflikte im Feld auch Ausdruck einer neuen und weiterreichenden Perspektive. In einer Forschung und Praxis näherbringenden Interaktionsstrategie sind die Aufgabenstellungen beider tendenziell komplexer, als dies in einer konventionellen Absprache des

Feldes mit der Forschung in der Folge des empirisch-statistischen Unternehmens der Fall ist. Diese Komplexitätssteigerung wird jedoch mit einer Relevanzsteigerung der Erfahrung belohnt; sie ist darüber hinaus dadurch einschränkbar, indem sie als Spektrum möglicher Aufgaben und Erwartungen überschaubar formuliert und einlösbar bleibt: Gerade also in einer handlungsorientierten Interaktion ist hierfür einerseits ein hohes Maß an verbindlicher Absprache und Planung, andererseits ein hohes Maß an Selbstdisziplin bezogen auf zu anspruchsvolle und zu weitreichende theoretische Konzepte notwendig. Gerade das letztgenannte führt über zur pragmatischen Seite des Problems.

6.3 Personelle Ressourcen der Evaluation

Zunächst ist unsere Unterstellung ernst zu nehmen, daß sicherlich alle Lehrer in den Projektregionen des Schulversuchs sich an einer Bewährungskontrolle der curricularen Planungen und ihrer eigenen Erfahrungen beteiligen können. Wenn sich aber bei der konkreten Realisierung der sozialberuflichen Grundbildung und ihrer Evaluation eine Arbeitsteilung zwischen Lehrern und Wissenschaftlichen Begleitern einstellt, ist dies nicht als Indikator einer dann im Endeffekt doch fehlenden evaluativen Kompetenz der Lehrer in den Projektregionen mißzuverstehen. Es ist zunächst lediglich zu vermerken, daß die Arbeitsweise, der Arbeitsplatz und die -routinen der Lehrer und ein dementsprechend anders wahrgenommenes Maß an Arbeitsbelastung den größten Teil der evaluativen "Initiativen" beim Wissenschaftlichen Begleiter verbleiben läßt. Insofern mußte realistisch davon ausgegangen werden, daß die evaluative "Arbeit" in der Regel vom Wissenschaftlichen Begleiter gemacht wird. Hierbei ist jedoch zu präzisieren, was unter evaluativer Arbeit zu verstehen ist:

- Moderierung von Lehrergruppen,
- Vorbereitung von Befragungen,
- Zusammenstellung erster offensichtlicher Ergebnisse,
- Ausformulierung hypothetischer Ergebnisse zur Interpretation mit den Lehrern,
- Vorschläge zu Planungen,
- Omnipräsenz in unterschiedlichen Instanzen und Arbeitsgruppen,
- Abfassung und Redaktion von Dokumentationen.

Es ist also festzuhalten, daß das Schwergewicht der Wissenschaftlichen Begleitung in der schriftlichen Arbeit liegt, daß die Belastung darüberhinaus in der häufigen Teilnahme an unterschiedlichen Sitzungen liegt. Demgegenüber läßt sich die Rolle des Lehrers in den Projektregionen im Rahmen der Evaluation dadurch bestimmen,

- daß er an den Wissenschaftlichen Begleiter Arbeitsaufträge erteilt,
- daß er sich zu den Planungsvorstellungen des Wissenschaftlichen Begleiters positiv äußert oder sich negativ distanziert,
- daß er über die Relevanz der methodischen Zugriffe der Daten urteilt,
- daß er selbst entlang des Unterrichtsverlaufes Daten erhebt und Daten hypothetisch interpretiert, vor allem dort, wo der Wissenschaftliche Begleiter nicht selbst die Dokumentation der entsprechenden Aspekte vornehmen kann (etwa der Faktor Unterrichtsalltag oder themenzentrierte Begleitung des Kurses über ein halbes Jahr hinweg),
- daß er im wesentlichen in einer mündlichen Kommunikation mit dem Wissenschaftlichen Begleiter steht, schließlich sei darauf hingewiesen, daß die vielleicht wichtigste Rolle des Lehrers in den Projektregionen darin besteht, die Arbeit des Wissenschaftlichen Begleiters, hier insbesondere seine evaluativen Initiativen zu überprüfen.

Legt man die jeweiligen Beteiligungsformen idealtypisch aus, kann folgendes festgestellt werden: Die Beteiligung des Wissenschaftlichen Begleiters am Unterrichtsprozeß könnte maximal so aussehen, daß dieser Unterrichtssequenzen selbst abhält, bzw. in der Form von Referaten Themenkomplexe der sozialberuflichen Grundbildung im Unterricht selbst abdeckt (diese Situation kann sich sehr schnell einstellen, etwa dort, wo durch Krankheit in gravierender Weise Unterrichtsausfall droht, es kann jedoch zu einer solchen Beteiligung auch schon kommen, wenn im Rahmen des Team-Teachings eine Kooperation zwischen Wissenschaftlichen Begleitern und Lehrern vereinbart wird.)

Die Beteiligung des Wissenschaftlichen Begleiters am Unterrichtsgeschehen unter dem Gesichtspunkt der Evaluation wird ihren zu erstrebenden mittleren Grad in der Form von Hospitationen finden. Die Beteiligung des Wissenschaftlichen Begleiters an der Unterrichtsrealisation wird mindestens darin liegen, daß er auf Abruf Service-Leistungen für die Sicherung des Unterrichts erbringt (Beschaffung neuer Materialien, neuer Texte, Hilfe bei der Testformulierung etc.).

Umgekehrt kann gelten, daß sich die Beteiligung der Unterrichtenden an evaluativen Arbeiten maximal dann einstellt, wenn für den gesamten Arbeitsprozeß kleiner Einzelstudien hinweg der Unterrichtende selbst im wesentlichen die Arbeit abdeckt. Unter dem Gesichtspunkt der Evaluation von Unterrichtsprozessen nach gezielten Fragestellungen ist diese Maximallösung gar nicht einmal so unrealistisch: So kann geplant werden, daß alle Lehrer der sozialberuflichen Grundbildung nach Maßgabe eines überschaubaren Tableaus von Fragen Wirkungsweisen sozial-integrativen Unterrichts zusammenfassen, daß einzelne Lehrer in den Projektregionen die Erfahrungen ihrer Kollegen sammeln und für einen workshop zur Interpretation vorbereiten. Die Kooperation der Unterrichtenden in Sachen Evaluation dürfte ihr normales Maß darin finden, daß diese über die Relevanz von Fragestellungen der Evaluation mit-

entscheiden, daß sie in relevanter Weise zur Informations-sicherung beitragen und eine gesonderte Kontrolle der Auswertungsschritte punktuell vornehmen. Schließlich ist die Kooperation der Vertreter der Region dann minimal gesichert, wenn etwa aktuelle Einschätzungen, Daten, Hypothesen über den Unterricht von ihnen eingeholt werden.

Wie können nun diese formalen Ressourcen eingeschätzt werden? Wir verfügen innerhalb der konstruktiven und evaluativen Arbeiten der sozialberuflichen Grundbildung über folgende personelle Ressourcen:

- In der Kollegschule Kikweg in Düsseldorf realisieren in drei Lerngruppen 5 Lehrer die sozialberufliche Grundbildung, in der Projektregion Bethel 16 Kollegen in 5 Lerngruppen, in der kooperierenden beruflichen Schule in Düsseldorf 7 Lehrer in drei Lerngruppen den Unterricht.
- Die kooperierende Schule ist lose an die kollegenschul-spezifischen Arbeiten (hier insbesondere die Evaluation) angebunden, da der Projektverlauf eine ganz andere Struktur hat. (vgl. Kap. 2) ~~In~~ anderen Schulen jedoch sind in den Lehrergruppen (in Bethel als Kursgruppen wie als Plenargruppen) Koordinatoren für die konstruktiven Arbeiten und evaluativen Maßnahmen benannt worden.
- Aus allen Schulen sind auch Vertreter in überregionalen Instanzen (mit 3 bis 5 Stunden Entlastung) entsandt worden.
- Mit der Ausnahme der Kollegschule Kikweg waren die Lehrer teilweise intensiv an der Erarbeitung der Kurse und auch schon an der Erarbeitung des Evaluationsprogramms beteiligt. (vgl. wieder Kap. 2)
- In der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs haben vom Oktober 76 bis Mai 77 vier Mitarbeiter an der Auslegung und Moderation der vier Kurse gearbeitet, für die Evaluation stehen drei Mitarbeiter zur Verfügung.

- Zu jedem Kurs bestimmt die Wissenschaftliche Begleitung einen Moderator, der sowohl die Implementation als auch die Informationssicherung, die aktuellen Hilfestellungen etc. in dem jeweils betreuten Kurs sicherstellt.
- Jeder Regionalkontakter zu einer Projektregion sichert die Maßnahmen bzw. hilft bei der Durchführung der Aufgaben zur Koordination des Erfahrungsaustausches zu allen Kurser der sozialberuflichen Grundbildung in einer jeweiligen Region. Dies bedeutet, daß die Wissenschaftlichen Begleiter mit den Lehrern in den Projektregionen eine Absprache über die evaluativen Maßnahmen in den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung treffen.
- Darüber hinaus sichtet und erhebt der Regionalkontakter der Gesamtregion die Praxisbedingungen bei der Bewertung kollegschulspezifischen Unterrichts in der sozialberuflichen Grundbildung.
- Schließlich koordiniert einer der Wissenschaftlichen Begleiter (der Autor) alle Implementations- und Evaluationsarbeiten und -schritte im Rahmen der Teilstudie zur sozialberuflichen Grundbildung.

Bisher sind einige Stichworte zu den personellen Ressourcen der Wissenschaftlichen Begleiter und der Lehrer in den Projektregionen gemacht worden. Diese Bemerkungen sind auszuweihen auf die Rolle des Schülers im Evaluationsprozeß: Wie schon an verschiedenen Stellen dieser Arbeit angedeutet wird der Schüler in die evaluativen Arbeiten insofern einbezogen, als er nicht nur Daten liefert, sondern zur Fragenstrukturierung einen Beitrag leisten kann. Dies soll nochmals an zwei Stellen illustriert werden:

- Im Rahmen der Erkundungsaufträge der Schüler in unterschiedlichen sozialen Feldern wird es etwa dazu kommen, daß der Schüler in einer Befragung von sozialberuflich Tätigen ein Ensemble an Qualifikationen und Kompetenzen formulieren soll, das sich als Ergebnis seiner Explorationsarbeit in Sozialfeldern für das ^{eigene} schulische

Curriculum ergibt. Wenn dies auch nicht in einer methodisch und methodologisch anspruchsvollen Weise geschehen wird, kann doch gesagt werden, daß solche ernst genommene Explorationsarbeit einen Beitrag zur Formulierung curricularer Bausteine, ja auch zur Bewährungskontrolle leisten kann.

- Neben dieser schülerzentrierten Evaluation der Qualifikationen und Kompetenzen stehen alle Schüler auch für eine Schlußbefragung zur Verfügung (darüberhinaus sind die Schüler in den Fachkonferenzen in der Projektregion Bethel während des gesamten Erfahrungsaustausches beteiligt und spielen dort eine wichtige Rolle. Diese drückt sich darin aus, daß die Einschätzungen der Schüler als wesentlicher Bewertungsmaßstab bei der Güte des Curriculums herangezogen werden. Hierbei kommt es nicht nur darauf an zu überprüfen, inwieweit die Interessen und Motive der Schüler getroffen worden sind, wichtig darüber hinaus ist es, die Motive und Interessen der Schüler während des Lernens in einer sozialberuflichen Grundbildung selbst für die Optimierung dieser fruchtbar zu machen.

6.4 Orte der Evaluation

Auch die Frage nach den Orten der Evaluation kann zunächst mehr pragmatisch und mehr methodologisch angegangen werden. Natürlich könnte z.B. mit dem Verweis auf eine (teilnehmende) Beobachtung behauptet werden, daß alle Interaktionsprozesse des Schulversuchs Ort und Gegenstand der Evaluation werden können. Dies macht insofern jedoch keinen Sinn, als man sich ja schnell vor Augen führen kann, daß die Arbeitskapazität der Evaluatoren, aber natürlich noch stärker der beteiligten Lehrer begrenzt ist und eine noch so perfekte und totale Evaluation halt die Schulversuchshandlungen selbst - vor allem den Unterricht - nicht ersetzen kann. Umgekehrt ist aber zu fragen, an welchen Orten in einer prädestinierten Weise die Bewährungskontrolle vorgenommen werden kann.

Nach bisheriger Sprachregelung in der Wissenschaftlichen Begleitung sind es zwei Orte, an denen bezogen auf die Schulversuchshandlungen Evaluation einzusetzen hat: workshops und der konkrete Unterricht (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 85 ff., KORDES 1976). Nun haben workshops in der Vergangenheit die spezifische Funktion der Abstimmung über Planungspapiere gehabt. Veranstaltungen mit einer solchen Zielsetzung wird es auch im weiteren Projektverlauf geben. Dann jedoch bekommen workshops eine zusätzliche Funktion: Wenn aus den Erfahrungen der ersten Realisationsrunde der sozialberuflichen Grundbildung gravierende Konsequenzen für das curriculare Konzept zu ziehen sind, wird man die überregionalen Instanzen zu einem erneuten workshop über die Revision des Rahmenkonzeptes einplanen.

Während also workshops diejenigen Poren sind, in denen die maßgeblichen Entscheidungen und Einschätzungen ausgelegt werden, die für den Unterricht gelten und während natürlich hierfür selbst Erhebungen und Hypothesenformulierungen notwendig werden, bleibt der Unterricht natürlich der primäre Ort und Kristallisationskern der Evaluation. Zwar wird auch im workshop und für den workshop eine Datenerhebung und Interpretation vorgenommen, der primäre Bezugspunkt dieser Datenerhebung und -auswertung ist jedoch der Unterricht. In der Koppelung der Evaluation der Aushandlung und der Evaluation des Unterrichts wird darüberhinaus der reflexive Status der Evaluation deutlich.

Denn wenn darauf Wert gelegt wird, daß die Evaluation auch von den beteiligten Lehrern mitgetragen wird, und wenn die Evaluation nicht in dem Ausfüllen von Fragebogen sich erschöpft, dann ist danach zu fragen, wie weit sich Evaluation erstreckt:

- einerseits ist danach zu fragen, wo die Bewährungskontrolle durchgeführt wird, d.h. wo die Bewertungen vorgetragen, diskutiert und bestimmt werden,
- andererseits ist gerade danach zu fragen, wo diese Evaluation selbst sich zum Gegenstand macht, d.h. wo der

Auswertungsprozeß selbst überprüft wird?

Während die eine Ebene mehr methodisch nach dem Forum fragt, auf dem über die Ergebnisse der Bewährungskontrolle diskutiert wird, fragt die zweite Überlegung danach, wie dieser Auswertungsprozeß selbst validiert werden kann. In dieser Verschränkung ist ein eigentümliches Verhältnis von Evaluation und Selbstevaluation angesprochen, wie es vermutlich nur im handlungsorientierten Vorgehen bedeutungsvoll wird. Die Auswertung einer "normalen empirisch-analytischen Untersuchung" interessiert nur vom Endresultat her, es wird also nur das in der Regel vorgelegt, was als Daten im Auswertungsgespräch Bestand haben dürfte. Nur in den seltensten Fällen kommt es dazu, die Auslegung der Ergebnisse selbst zu analysieren. In dem hier beschriebenen Verfahren jedoch kommt beides aus folgendem Grunde gemeinsam vor: Die Auswertung der Erfahrungen der Curriculumreform geschieht nicht nur in der Redaktion der einzelnen Forschungsergebnisse zu einer Gesamtdokumentation, sie findet vielmehr prozeßbegleitend an verschiedenen Orten statt.

Neben den beiden genannten Instanzen gab und gibt es ja darüber hinaus ein vielfältiges Netz an informellen und formellen Kontakten und gemeinsamen Arbeitsforen, auf denen eine prozeßbegleitende Evaluation zum Thema gemacht werden kann. In der Chronologie der zu erwartenden Arbeiten sei dies noch einmal kurz zusammengefaßt (vgl. dazu Kap. 4 dieser Arbeit):

- Curriculare Einsatzplanung: Anleitung, Dokumentation und Bewertung der Präzisierung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung.
- Lehrervorbereitung: Regionale und überregionale Qualifizierungsprozesse für die Lehrer der sozialberuflichen Grundbildung
- Unterrichtsvorbereitung: Direkte oder indirekte Be-

gleitung des Unterrichts in der sozialberuflichen Grundbildung in den Kursen (teilweise mit den Lehrern)

- Teamteaching: Regionale Planung des gegenseitigen Einsatzes von Lehrern und des gegenseitigen Erfahrungsaustausches
- Befragungen im und über den Unterricht: Sicherung von Einschätzungen und Bewertung zum faktischen Unterricht bei Lehrern und Schülern
- Praktika: Beteiligung und Begleitung sowie Sammlung der Erfahrungen mit den Einzelhospitationen und Blockpraktika
- Kurskonferenzen/Grundbildungs-konferenzen der betroffenen Kurslehrer (der Grundbildungslehrer insgesamt): Abstimmung über die Unterrichtsplanung in den Kursen und zwischen den Kursen, Sammlung der auftauchenden Schwierigkeiten, Modifizierung der curricularen Einsatzplanung, Festlegung unterrichtsorganisatorischer Maßnahmen
- Zusammenfassender Erfahrungsaustausch: Vorbereitung und Planung von Sitzungen regionaler und überregionaler Lenrervertreter zum gesamten Konzept der Grundbildung sowie zu einzelnen Kursen im Rahmen der Bilanzierung der Erfahrungen des Unterrichts.

All die genannten Orte beschreiben mehr oder weniger institutionalisierte Ebenen der Curriculumrealisation. Die Erfahrung zeigt darüberhinaus, daß eine große Fülle von informellen Kontakten, ad-hoc-Interventionen und Maßnahmen der Realisation der Curricula wichtig werden (etwa in der Reaktion auf Erlasse, im interschulischen Medienaustausch etc.)

Auf allen Ebenen wird evaluationsrelevantes Schulgeschehen darüber Evaluation im Rahmen der Planungsaufgaben eine Rolle zu spielen haben. Die Reichweite und Relevanz jedoch ist unterschiedlich: Es kann sich um die evaluationsrelevante Protokollierung von Prozessen handeln, es kann

sich aber auch um eine umfassend vorbereitete Diagnose von Vorgängen handeln. Indes, es ist zu betonen, daß eine ganze Reihe von evaluationrelevanten Einschätzungen des alltäglichen Unterrichtsgeschehens und dessen Bewältigung untergehen werden, ohne daß sie im einzelnen verfolgt werden, und ohne daß ihnen eine Relevanz bei der Konstitution von Einstellungen abgesprochen werden kann. Wenn der Lehrer etwa gewisse Probleme mit gewissen Lernzielen oder -inhalten eines Kurses der sozialberuflichen Grundbildung hat, und er diese Probleme mit einem anderen beteiligten Kollegen austauscht, kann dies im Kollegium atmosphärisch eine große Wirkung haben. Die vollständige Dokumentation des Realisationsprozesses der sozialberuflichen Grundbildung findet also seine Grenzen in all den informellen Kontakten und Einschätzungen, die für eine kapazitätsmäßig begrenzte Evaluation nicht zugänglich sind. Umgekehrt ist (vgl. Kapitel 8 dieser Arbeit) zu fragen, wie überhaupt solche, die Curriculumreform strukturierenden Einschätzungen des alltäglichen Unterrichtsgeschehens aufzufangen sind.

Umgekehrt ist sowohl die Schülerpopulation wie die Lehrerpopulation so überschaubar, daß eine intensive Ermittlung von Erfahrungen und ein intensiver Erfahrungsaustausch noch möglich scheint. Der Moderator des Grundbildungskurses I hat insgesamt eine Gruppe von 10 Adressaten in den verschiedenen Schulen der ersten Versuchsschule. So ist es sicherlich möglich, die Lehrer, die den Kurs I in Bethel und in Düsseldorf unterrichten, zu gewissen Terminen zusammenzurufen. So ist es möglich, die gezielten Fragen der Bewährungskontrolle mit diesen Kollegen zu erarbeiten und die Erfahrungen zusammenzustellen. Die Notwendigkeit eines solchen Erfahrungsaustausches muß eigentlich nicht besonders betont werden. In den verschiedenen Konferenzen der Lehrer ist ja gleichsam der vollständige Text der Einschätzungen der mit der sozialberuflichen Grundbildung Befassten und von ihr Betroffenen einzusehen. Es kommt darauf an, ihn so weit wie möglich abzurufen, zu ordnen und aus der monologischen Überlegung eines einzelnen Lehrers ein über Eigen- und Fremdeinschätzungen strukturiertes Erkenntnischema zu stiften. Wenn es gelingt, die richtige Form der Organisation und

Methode dieses Erfahrungsaustausches herzustellen, kann angenommen werden, daß die Interpretationen in einem hohen Maße intersubjektiv und wahrheitsverbürgend sind.

Freilich liegt damit nur eine regulative Auskunft vor: Die konkreten Bedingungen des Erfahrungsaustausches auch im Schulversuch Kollegs Schule lassen für eine an allen Orten stattfindende intensive Erhebung, Vermittlung und Diskussion der Erfahrung nicht immer die nötige Zeit, so daß an vielen Stellen kein hohes Maß an methodischer Strenge erzielbar ist. Dies bedeutet nicht, daß die vorgetragenen ad-hoc formulierten evaluativen Einschätzungen der Beteiligten keinen Wahrheitswert besitzen, er ist nur nicht immer in der gleichen Transparenz, und damit Evidenz oder Nachvollziehbarkeit zu dokumentieren. Dies gilt für die ausführliche Gesamtdokumentation und Bewertung aller Teilprozesse der sozialberuflichen Grundbildung, wie für die bereits geltend gemachte unmittelbare Sicherstellung des feed-backs. Für beide jedoch nicht in der gleichen Relevanz: Eine handlungsorientierende Wirkung kann eine Auswertungssitzung auch dann haben, wenn lediglich die prägnanten Erfahrungen vorgetragen werden, ohne daß die Varianz der vorgetragenen Beobachtungen eindeutig ist: Die Lehrer können ohne dieses explizit zu machen die Schlußfolgerung aus den selektiven und zeitlich begrenzt vorgetragenen Erfahrungen selbst ziehen. Der protokollierende Evaluator jedoch kann sich nicht so sicher sein, die Breite der tatsächlich eingetretenen Phänomene erhoben zu haben.

Aus den vorgetragenen Überlegungen können zumindest für die Arbeitsorganisation des Erfahrungsaustausches Konsequenzen gezogen werden: Es kann vermutet werden, daß an allen möglichen Orten der Evaluation bezogen auf alle möglichen Adressaten und Subjekte der Evaluation die Bereitschaft, evaluative Arbeiten zu übernehmen, in dem Maße steigt, indem eine glückende Dialektik von Beteiligung und Entlastung der Lehrer, von Offenheit und Geschlossenheit der Planungen im curricularen Bereich

und in der Lehrervorbereitung sich einstellt und (dies wird oft vergessen) in dem Maße, in dem Arbeiten an einem solchen Innovationsprojekt der Lehrergruppe wie der Wissenschaftlergruppe selbst Spaß machen. Es geht also darum, die Arbeitsteilung zwischen Lehrern und Planern so einzustellen, daß die Lehrer zugleich soweit entlastet werden wie irgend möglich, (durch Service-Leistungen und Schreibaarbeit), daß sie andererseits soweit beteiligt sind wie möglich. Hierbei muß das Curriculum so hilfreich instrumentell ausgelegt sein, daß es den Lehrer von größeren erneuten Planungsarbeiten entlastet, es muß andererseits so offen angeboten werden, daß die vorhandene Kompetenz des Lehrers auch 'bruchlos' in den Kurs eingehen kann.

Über die konkreten, aus den bisherigen Überlegungen folgenden Maßnahmen der Evaluation gibt das Kapitel 8 Auskunft. Hier ist wichtig, festzuhalten, daß ein Votum vorgetragen wurde, auf allen Ebenen der Aushandlung und Bewertung der Kurse evaluative Einschätzungen und Arbeiten vorzusehen, und daß sowohl Lehrer als auch Schüler in diesem Prozeß mitzuberücksichtigen sind. In den Projektregionen des Kollegs schulversuchs, aber auch darüber hinaus wird man mit sehr wachem Auge die Erfolgs- und Mißerfolgsmeldungen zum integrierten Unterricht im Schwerpunkt 15 aufnehmen. Man wird versuchen, die Ergebnisse zu übertragen oder die Ergebnisse als Übertragungsunfähig hinzustellen. Zumindest im Bereich des eigenen Kollegiums wächst den Lehrern, die an den Planungen der sozialberuflichen Grundbildung beteiligt waren, und den Unterricht dementsprechend durchgeführt haben, die Rolle von Multiplikatoren, und wenn das Konzept glückt, von Protagonisten, wenn es mißglückt, von Gegnern zu.

Da die Arbeit des wissenschaftlichen Begleiters bei einer halbwegs dem Programm entsprechenden Realisierung außerordentlich groß ist, ist davon auszugehen, daß die Arbeitskraft der drei Evaluatoren zum überwiegenden Teil durch die handlungsorientierte Begleitung des Curriculumprojekts absorbiert wird. Die Umstrukturierung der konstruktiven und evaluativen Arbeiten der beteiligten Lehrer und Wissenschaftler nach den Gesichtspunkten einer handlungsorientierten Evaluation jedoch dürfte nicht nur ein Mehr an Arbeit bedeuten, sondern auch zu einer Entlastung führen. Denn eine intensive Kommunikation der Beteiligten dürfte verhindern,

- daß die Praktiker zu spät in den Entwicklungs- und Realisierungsprozeß einbezogen sind, bzw. daß die Wissenschaftler zu früh mit ihren Interventionen in die Region gehen,
- daß die wissenschaftlichen Begleiter gar nicht merken, daß ihre Konzeption viel zu festgelegt, zu früh festgelegt oder zu offen formuliert worden ist,
- daß die Wissenschaftler erst beim Scheitern ihrer curricularen Planungen bemerken, daß der Entwicklungsp~~ro~~zeß zu weit von der Basis entfernt war, daß umgekehrt im Vergleich mehrerer Regionen festgestellt werden kann, ob nicht zu eng an den Bedürfnissen einzelner Adressaten entlang die Arbeiten geplant worden sind. Schließlich dürfte die sammelnde und protokollierende evaluative Arbeit der Beteiligten die wissenschaftlichen Begleiter bei ihrer Materialsuche außerordentlich entlasten.

Eine solche intensiv geführte und intensiv protokollierte und evaluierte Aushandlung ermöglicht es darüber hinaus, die Effektivitätskontrolle der curricularen Planung auf den Plan selbst zu beziehen. So kann dann deutlich werden, welche Rolle eigentlich die Wissenschaft, die überregionale Lehrererfahrung und Region selbst auf die Strukturplanung gehabt hat. Ob etwa eine in der Wissenschaft vorformulierte Strukturplanung (Schwerpunktplanung) unversöhnlich einer partiell reformierten Schulpraxis gegenübersteht, insofern die Schulpraxis an dem zu hohen Standard scheitert, bzw. der umgekehrte Fall eintritt?

Kapitel 7: Traditionslinien empirisch-pädagogischer Bildungsforschung unter der Kritik handlungsorientierter Curriculumevaluation

7.1

Funktion des Negativkataloges

Bevor im Kapitel 8 das Methoden-Ensemble der hier vorgelegten handlungsorientierten Evaluation entfaltet wird, soll im folgenden kurz begründet werden, warum ein großer Teil der traditionellen empirisch-pädagogischen Forschung nicht herangezogen wird. Die Kritik an den folgenden diskutierten Modellen ist nicht rhetorisch, denn vorderhand sind auch die strengen Verfahren empirisch-analytischer Forschung nicht per Definition aus einer handlungsorientierten Forschung ~~wéx~~kommunizieren. Denn wenn auch im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs Kollegs Schule eine generelle Option für ein Konzept handlungsorientierter Begleitforschung getroffen worden ist, so gilt damit natürlich noch nicht, daß bei der Datenerhebung und Interpretation alle bisher verwandten Methoden und Ansätze der empirisch-pädagogischen Forschung abgelehnt sind. Es muß vielmehr danach gefragt werden, ob und wenn ja, welche der vorhandenen Methoden sowohl die maßgeblichen inhaltlichen Hypothesen des konkreten curricularen Projektes (vgl. Kap. 3-5) als auch die konkreten Handlungsbedingungen und Ziele der Beteiligten (Kap. 6 und 7) begreifen und empirisch auslegen können. Die in diesem Zusammenhang wichtigere Frage ist die nach der Möglichkeit der Interpretation der Ergebnisse und die der Gütekriterien. Der Unterschied des handlungsorientierten zum stärker empirisch-analytischen Verfahren liegt nicht in erster Linie im Instrument, sondern in den Regeln, unter denen Instrumente zur Beschreibung von Reform-Phänomenen herangezogen werden. (vgl. zur Position dieser handlungsorientierten Begleitforschung auch an anderer Stelle. BLANKERTZ/GRUSCHKA 1975, S. 681).

Wir können zwar in diesen Kapiteln nicht alle Methoden und speziellen Varianten herkömmlicher empirischer Forschung halbwegs ausführlich und adäquat diskutieren; dies

würde selbst zu einem Handbuch empirisch-pädagogischer Forschung führen. Es kann stattdessen nur erläutert und illustriert werden, warum wir für die spezifischen Zwecke der hier beschriebenen Evaluation die im Kap. 8 ausgelegten Methoden gewählt haben und keine anderen. Die folgenden Argumente stellen also eine nachgängige Beschreibung einer bereits getroffenen und die jeweiligen Methoden viel ausführlicher als hier diskutierten Entscheidung dar. Dieses Verfahren scheint jedoch insofern gerechtfertigt zu sein, als bereits mit einigen wenigen Anmerkungen gezeigt werden kann, warum sich ein großer Teil heute approbierter Forschung nicht eignet. Die Argumente gegen gewisse Methoden nicht, stattdessen nur die Argumente für die gewählten Methoden zu nennen, würde den vorgeschlagenen Weg unter einen nicht nötigen Kontingenzvorbehalt setzen: Es mag zwar sinnvoll sein, so wie vorgeschlagen zu verfahren, aber warum nicht anders, warum keine Forschung in die Richtung X oder Y?

7.2 Einige Ansätze zur empirisch-pädagogischen Forschung

Welche Traditionslinien kommen nun zwar in den Blick, aber nicht in Frage?

- Zunächst bieten sich für den Kollegsulversuch diejenigen Forschungen an, die sich mit dem Soll-Ist-Vergleich von offiziellen Lernprogrammen und konkreten Unterrichtsprozessen beschäftigen. Hier wäre also an die Forschungen zu erinnern, die im Rahmen der Gesamtschule als Vergleichsuntersuchungen unter dem Gesichtspunkt der Durchlässigkeit des Schulsystems oder der Leistungsfähigkeit von Schülern vorgenommen worden sind (vgl. zur Gesamtschulforschung die Übersicht bei FEND 1976; zum darüber hinausgehenden Ansatz des Leistungsvergleichs im Rahmen der IEA-Untersuchungen POSTLETHWAITE 1968; kritisch dazu FREUDENTHAL 1975).
- Neben dieser eher auf der Makro-Ebene angesetzten Schulversuchs- und -leistungsforschung läßt sich als zweite Traditionslinie die der empirischen Unterrichtsforschung be-nennen (vgl. etwa im "Handbuch" SCHULZ et al 1970;

THIEMANN 1973, BACHMAI R 1974).

- Von der Unterrichtsforschung zu unterscheiden und zu erwähnen ist daneben die Tradition der Lernleistungs- und Lerndiagnoseforschung, die weniger den Prozeß des Lernens (Unterrichtsforschung), sondern mehr die Ergebnisse des Lernens zum empirischen Gegenstand macht (vgl. LIENERT 1969, INGENKAMP 1971; HOPF 1975).
- Schließlich ließe sich ein mit unterschiedlichen Fragestellungen operationalisierbarer Ansatz ökologischer Schulforschung identifizieren. Hier kann es um die Relevanz des Lehrervorurteils für die Leistungsbewertung wie für die Stigmatisierung von Schülern gehen, hier kann das Schulklima angesprochen werden und auch all das, was in letzter Zeit unter dem Stichwort 'Heimlicher Lehrplan' als implizite Wirkung des Lernprozesses thematisiert worden ist (vgl. ZINNECKER 1975, die Themenhefte von betrifft: Erziehung 5/73 und 9/74).

7.2.1 Zur bisherigen empirisch-pädagogischen Gesamtschulforschung

In der bisherigen empirischen Gesamtschulforschung (vgl. die Übersicht bei FEND 1976) stehen Fragen der Gruppierung der Schüler im Vordergrund. Vorderhand sind auch hier interessante Fragestellungen und zugleich methodische Auslegungen einer Kollegschulforschung angesprochen. Dies gilt ja umso mehr, als Kollegschulsysteme genauso wie Gesamtschulsysteme mehr Chancengleichheit in einer höheren horizontalen und vertikalen Mobilität postulieren. Bereits in der Einleitung zu dieser Arbeit ist aber darauf hingewiesen worden, und in den bisherigen Kapiteln ist begründet worden, warum sich eine allgemeine, Gruppen- und Leistungsprofile der Schüler untersuchende Evaluation nicht lohnt: Das Schwergewicht der hier anvisierten Evaluation liegt auf den Mikro-Prozessen des Unterrichts in ihrer Beziehung zu den geplanten Lernprozessen. Eine Evaluation der Gruppen- und Leistungsprofile ist eher auf der Makro-Ebene angelegt, da sie weniger den konkreten Lernprozeß als den allgemeinen Leistungsstand zum Thema hat.

Darüber hinaus ist daran zu erinnern, daß die Kollegschnle Integrations- und Differenzierungsmaßnahmen nicht mehr so planen und entscheiden kann, wie dies in einer integrierten Sekundarstufe I der Fall ist: In die Kollegschnle kommen bereits vielfach differenzierte Schülergruppen (von Schülern ohne den Hauptschulabschluß bis zu Schülern mit der Qualifikation zum Besuch eines studienbezogenen Bildungsganges). Diese Schüler wählen je nach Eingangsqualifikation unterschiedliche Bildungsgänge und werden somit von Anfang an bereits in der Kollegschnle 'differenziert'. Daneben hat die soziale Integration in der Kollegschnle nicht mehr die Bedeutung wie in der Gesamtschnle. Sowohl die formalen Startchancen als auch die Schullaufbahnprofile der Kollegschnle sind zu sehr von vergleichbaren Problemen der Gesamtschnle verschieden, als daß sie in gleicher Weise als Fragestellungen der Evaluation übernommen werden könnten. Die Einschränkung gilt bezogen auf die genannten Unterschiede zwischen Gesamtschnle und Kollegschnle vor allem für die Untersuchungen zur Mobilität innerhalb von Differenzierungsmodellen (ABC versus FEGA; vgl. z.B. FEND 1976, S.52ff.). Die Kollegschnle kennt solche Differenzierungsmodelle überhaupt nicht. Differenziert wird in der Kollegschnle nach den Gesichtspunkten curricularer Polyvalenz von Kursen, die eindeutig Bildungsgängen zugeordnet sind, nicht in den Kursen selbst. Dies gilt auch für die Untersuchungen zu den überfachlichen Auswirkungen der Gesamtschnle (vgl. etwa BERNHARDT et al 1974; FEND et al 1976 - etwa mit den Stichworten: Lernmotivation, Angst, Schulfreude, soziale Kompetenzen u.ä.m.). Solche Variablen werden auch in der Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung eine Rolle spielen, jedoch stärker aus der Sicht konkreter curricularer Entscheidungen erhoben und interpretiert.

Dort jedoch, wo die Kollegschnle die Chancengleichheit durch die Ermöglichung von Zusatzqualifikationen bis hin zur Doppelqualifikation erhöhen will und dort, wo Schüler in polyvalenten Kursen lernen, wird nach der Auswirkung der gegenseitigen Anrechenbarkeit von Kursen auf das

Leistungsvermögen der Schüler zu fragen sein. Dort, wo die Kollegscheule selbst nachweisen muß, in welchem Maße sie berufliche Qualifikation und die Studierfähigkeit der Kollegiaten sichert, dort ist auch eine summative Evaluation der Schullaufbahnen sinnvoll. Gerade aber der Grad an Differenziertheit, in der diese Probleme in der Kollegscheule auftreten, macht es im Gegensatz zur Gesamtscheule notwendig, jeweils die Erhöhung der Chancengleichheit unter dem Gesichtspunkt der Abschlüsse nach Bereichen getrennt zu diskutieren. So macht es einen großen Unterschied, ob in der Kollegscheule Schüler mit der Fachoberschulreife im Schwerpunkt "Sprache und Literatur", im Schwerpunkt "Elektrotechnik" oder schließlich hier im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" zum Abitur geführt werden. Dies bedeutet auch, daß Fragen der Lernmotivation, der Angst, der Schulfreude etc. nicht mehr allgemein auf das System 'Kollegscheule' zu beziehen sind (in Analogie zur Gesamtscheule), sondern daß danach gefragt werden muß, welche Auswirkungen die Lernanforderungen und das Lernarrangement in ^{der} jeweiligen curricularen Schwerpunkten auf die Schüler haben. Hierbei ist schließlich besonders darauf hinzuweisen, daß im Gegensatz zur Gesamtscheule in die Kollegscheule Schüler mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und Lernbiographien gehen. Dies kann dazu führen, daß im Prozeß des Lernens Angst bzw. Schulfreude der unterschiedlichsten Schülergruppen abnimmt oder zunimmt (so ist etwa denkbar, daß Schüler, die mit gewissen beruflichen Erfahrungen in die Kollegscheule kommen, anfänglich ~~noch~~ eine hohe Lernmotivation, aber ^{auch} ein hohes Angstpotential haben, sich ~~letzteres~~ aber im Verlaufe der Schullaufbahn einschränkt, während dies für Schüler, die aus dem Gymnasium kommen, umgekehrt vermutet werden kann).

Von den Ergebnissen der Mikro-Analysen zu den integrierten Lernprozessen wird es abhängen, ob nur in der Startphase (der Grundbildung) eine mikroebenen-bezogene Handlungsorientierte Evaluation sinnvoll ist, und ob mit den ersten Abschlüssen der Kollegscheule eine stärker makroebenen-bezogene empirisch-analytische Qualifikationsfor-

schung angesetzt werden kann. Vorab ist dies nicht zu entscheiden. Ich möchte vermuten, daß ~~hier die~~ in Abgrenzung für zur Kollegscheule formulierten Untersuchungsschwierigkeiten prinzipiell auch für die Gesamtscheule gelten, daß sie aber letztlich in der Versuchsanordnung aufgrund ihres empirisch-analytischen Zuschnitts nicht aufgenommen werden. Die Evaluatoren sind hier jedoch zu sehr über die Realisationsbedingungen des Kollegschulversuchs aufgeklärt, als daß sie vorab eine restringierte Versuchsanordnung übernehmen wollten, wie sie etwa in der empirisch-analytischen Evaluation zu Leistungsprofilen und Gruppierungsprozessen in der Gesamtscheule vorgelegt wird.

Dort, wo die Reichweite der bisherigen Gesamtschul-Evaluierungsforschung indes selbstkritisch eingeschätzt wird, kommt keinesfalls ein anderes Paradigma in den Blick, welches eher die in diesem Zusammenhang geforderten "Kausalanalysen" betreiben könnten. Stattdessen wird aus der relativen Beliebigkeit der attestierten Datenlage ein umfangreicheres, neuerliches Forschungsprogramm alten Stils empfohlen (vgl. dazu FEND 1976): Da zugegeben werden muß, daß ^{es}nicht feststeht, ob die positiven Werte der Evaluation der Gesamtscheule selbst oder lediglich dem neuen Haus, dem neuen Lernklima, dem neuen Curriculum, einer besonders motivierten Lehrerschaft etc. zuzuschreiben sind, gar daß alles irgendwie für alles eine konfundierende Bedeutung besitzt, kann eigentlich methodologisch nicht gesichert ein Urteil über die Zielerreichung der Gesamtscheule formuliert werden. Wenn z.B. immer mehr betont wird, daß die Variable 'Lehrer' (seine Person, sein Engagement, seine Lernprozesse) eine, wenn nicht die wichtigste Variable darstellt, die es zu analysieren gälte, dann liegt hier nur ein Indikator für die Unterrichtsferne bisheriger Forschungsarrangements (vgl. RASCHERT 1976, S.45).

Die Komplexität der Datenkonstellation wird durch das hier vorgeschlagene Verfahren keinesfalls trivialisiert: Die weniger nomologisch prätentiose denn kasuistisch entfaltete handlungsorientierte Forschung kann zu den wirklich interessierenden Datenzusammenhängen wichtige Interpretationen

eröffnen, zu Datenzusammenhängen, die sich eine vermeintlich eindeutige, empirisch-analytische Forschung eigentlich verbieten muß (vgl. FEND 1976, S.22ff.).

Eine andere Frage ist die möglicher Einstellungsuntersuchungen. Einstellungsuntersuchungen können auch in unserem Falle den evaluativen Datenkranz ergänzen: Was erwarten die Schüler und Lehrer von der Kollegsche^{allgemein} und der sozialberuflichen Grundbildung insbesondere? Eine Einstellungsuntersuchung kann jedoch eine Ziel-Mittel-Analyse der sozialberuflichen Grundbildung nicht ersetzen. Darüber hinaus ist der Stand der Verbreitung der Kollegsche noch nicht so weit, daß generellere Aussagen zu den Bildungsaspirationen in der Kollegsche getroffen werden könnten. Wir haben es schon im Kapitel 2 selbst gesehen, daß die Schülergruppe, die mit dem Schuljahr 1977/78 die sozialberufliche Grundbildung begonnen hat, zu unterschiedlich und eben noch nicht typisch ist. Eine allgemeineren Untersuchung kann zu einem späteren Zeitpunkt interessant werden. Zum jetzigen Zeitpunkt reicht die Sammlung der Erwartungen und Befürchtungen, die selbst so etwas wie Trend-Aussagen für spätere Untersuchungen enthalten können, und die darüber hinaus dem Ministerium vor der breiteren Einführung der Kollegsche in mehreren Regionen Anhaltspunkte im Sinne eines 'Frühwarnsystems' liefern könnte. Es sei nochmals daran erinnert, daß die Bildungsaspiration der Kollegsche mit dem Eintritt in die Kollegsche relativ feststeht. Der Schüler wählt einen Bildungsgang; das, was überhaupt noch offen ist, ist die evtl. angestrebte Zusatzqualifikation.

Zusammenfassend läßt sich behaupten: Die Übernahme bisheriger empirisch-analytischer Gesamtschulforschung auf den Kollegscheversuch würde unter den konkreten curricularen wie organisatorischen Bedingungen des Versuches zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu einem riskanten und/oder inhaltsleeren Unternehmen werden.

7.2.2 Die Traditionslinie der empirischen Unterrichtsforschung

Wenn nun in der Kritik an der empirisch-analytischen Gesamtschulforschung gerade deren Unterrichtsferne kritisiert wurde, so könnte sich umgekehrt geradezu das Paradigma empirischer Unterrichtsforschung für die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung empfehlen: Gerade die empirische Unterrichtsforschung thematisiert ja Erziehungsstile, das Interaktionsverhalten von Schülern untereinander etc. Damit sind sehr unterrichtsnahe Phänomene beschrieben, die gerade auch bei der Beurteilung der Lernsituation in der sozialberuflichen Grundbildung wichtig werden könnten.

Warum bietet sich nun die empirische Unterrichtsforschung trotz ihrer Unterrichtsnahe nicht zur methodischen Strukturierung der handlungsorientierten Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung an? Warum haben wir bisher eine solch intensive Zielanalyse des Curriculums vorgenommen, anstatt direkt zu den Phänomenen des Unterrichts vorzustoßen, um von diesen ausgehend die Forschungsfragen methodisch zu beantworten? Zunächst mag das bisher Ausgeführte zu den Zielen des Curriculums und zu diesem selbst eher als didaktischer Kommentar für den Lehrer denn als empirischer Kommentar für den Unterrichtsforscher gewertet werden.

Warum war bisher noch nicht so sehr von der Unterrichtsforschung die Rede? Um diese Frage beantworten zu können, ist auf ein 'altes Problem' zwischen Unterrichtsforschung und Didaktik einzugehen: Das Verhältnis von Unterrichtsinhalten und Methoden. Während etwa die Didaktik im Anschluß an die geisteswissenschaftliche Pädagogik immer den Primat der Inhalte vor den Methoden postulierte, war es umgekehrt für eine unterrichtsnahe Didaktik (wie sie etwa in den Ausbildungsseminaren zumindest als Lehreranfrage im Vordergrund stand) klar, sich in erster Linie mit der Unterrichtsmethode zu beschäftigen. Es war also weniger vordringlich, sich darüber im einzelnen klar zu werden, welchen Bildungsauftrag das eigene Fach und die eigene Schulform hatte, um von diesem Auftrag her dann die richtigen unterrichtlichen

Entscheidungen zu treffen. Viel wichtiger schien es, konkret die Lehre als die Unterrichtung von Schülern zu lernen; und hierfür war es eben wesentlicher z.B. die Interaktionen innerhalb einer Klasse steuern zu lernen (vgl. heute noch auf der einen Seite etwa den Disput von MENCK/KLAFKI 1976 und auf der anderen Seite die Praxeologien von HOFFMANN/LOCH/PERSCH 1975 im Anschluß an die "Berliner Didaktik"). Aktionsformen im Unterricht, Lehrstile, Gruppierungsentscheidungen des Lehrers, Medieneinsatz, das sind die Themen, die eine unterrichtsnahe Didaktik entscheiden; die konkreten Inhalte scheinen angesichts dieser Probleme sekundär zu sein. Der Lehrer beherrscht die Gegenstände des Unterrichts vor diesen selbst, also versucht er, 'unterrichten zu lernen'.

Genauso wie nun die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Verlängerung in die Curriculumforschung gefunden hat, die vom 'Inhalt' des Unterrichts zur 'Qualifikation' des Schülers schritt, hat die unterrichtsnahe Vorbereitung ihr Pendant in den klassischen Formen der Unterrichtsforschung gefunden. Während die Curriculumforschung (teilweise dann die Qualifikation der Schüler auch auf die sozialen Kompetenzen zuspitzte, die im Unterricht einzuüben sind), als Evaluationsforschung die Überprüfung der inhaltlichen Unterrichtsziele in den Vordergrund stellte, konzentrierte sich die Unterrichtsforschung auf die sozialen Komponenten des unterrichtlichen Geschehens ohne Berücksichtigung des Inhaltsaspektes. Dies wiederum hat ihr (zu Recht) von der Seite der Didaktiker, die von den konkreten Zielen des Unterrichts selbst ausgingen, den Vorwurf eingebracht, sie seien brotlose Kunst: "Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung" (RUMPF). Nun hat RUMPF auch heute noch natürlich Recht dort, wo unter Unterrichtsforschung als Lehrstilanalyse oder als Analyse der Interaktionshäufigkeit einer Klasse nichts eigentlich über den Unterricht ausgesagt wird; da, wo sie sich nicht als Überprüfung gewählter und begründeter Entscheidungen des konkreten Unterrichtsverlaufes versteht. Wir können dies an der sozialberuflichen Grundbildung illustrieren:
Die sozialberufliche Grundbildung ist ganz im Verständnis

des Primates der Ziele und Inhalte vor den Methoden geplant worden. Es sind die maßgeblichen Funktionen herausgearbeitet, die für die Grundbildung gelten sollen (Erhöhung der Kooperationsfähigkeit usw.). Die inhaltlichen Auslegungen des Unterrichts versuchen, diese Funktionen einzulösen. Nun wäre es ziemlich unsinnig, das Maß an Zielerreichung der Grundbildung daran zu bemessen, ob sich ein demokratischer Lehrstil generell durchsetzt, ob die Schüler mehr als 50 % (im Gegensatz zu den Erfahrungen von TAUSCH/TAUSCH, 1971) der Beiträge beisteuern, ob es in einer Klasse Außenseiter gibt etc. Die Ziele der sozialberuflichen Grundbildung lassen sich vielmehr unter dem Gesichtspunkt einer Klasse von kognitiven und sozialen Kompetenzen beschreiben, die sich als Einsichten des Schülers in die Inhalts- und Methodenentscheidungen praktisch niederschlagen sollen. Es sind dies insofern allererst Einsichten und nicht schon Elemente eines im Unterricht einzuübenden Verhaltens, als die Probe auf den Unterrichtserfolg erst nach dem Unterricht (im Beruf) gemacht werden kann: Dann entscheidet sich erst, ob die sozialberufliche Grundbildung einen Beitrag zur Berufswahlfähigkeit beigesteuert hat, ob die Kooperationsfähigkeit der später sozialberuflich Tätigen erhöht worden ist etc. Wir sehen also, daß selbst auf der Ebene der in der Unterrichtsforschung thematisierten Verhaltensklassen eine Parallelisierung von Zielen des Curriculums und Interaktionsformen im Unterricht ^{nicht} in der Weise gelingen kann, daß aus den quantitativen Beschreibungen des Interaktionsverlauf des Unterrichts ^{auf} die Zielerreichung des Curriculums geschlossen werden kann.

Nun bedeutet die beabsichtigte mittel- und langfristige Wirkung einiger der Zielperspektiven der Grundbildung natürlich nicht, daß sie aus der Evaluation herausfallen. Denn die Ziele finden sich ja in Inhalts- und Methodenentscheidungen des Unterrichts wieder. Dort tauchen sie natürlich auch als Probleme der Interaktion und Kommunikation auf. Nun ist zu fragen, ob quantitative Interaktionsanalysen im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung (als ein Anwen-

dungsfall der empirischen Unterrichtsforschung) hier eine aufklärende Auskunft erwarten läßt.

(1.) Interaktionsanalysen

Vom Schüler wird in der sozialberuflichen Grundbildung nicht nur die Einsicht erwartet und gefördert, daß ein Überblick über die unterschiedlichen Felder sozialberuflicher Praxis für diese selbst notwendig ist, vielmehr werden ihm einige solcher Situationen im Unterricht selbst vorgestellt. Damit wird vom späteren Erzieher erwartet, daß er sich mit Problemen der Freizeitpädagogik beschäftigt, auch wenn er später in einer diesbezüglichen Institution nicht arbeiten wird. Im Rahmen einer solchen Operationalisierung kann es wichtig werden, klassische Fragestellungen der Unterrichtsforschung anzulegen: So kann z.B. untersucht werden, ob die jeweiligen Schülergruppen in gleicher Weise engagiert sind, wenn eine spezielle Aufgabe eines Sozialberufes vorgestellt wird: Beteiligen sich nur die unmittelbar Betroffenen, ^{selber} ~~die~~ Schüler Widerstand, die es nicht betrifft, bilden sich in der Lerngruppe Cliquen je nach ~~den~~ unterschiedlichen Lernabschlüssen?

Würde man nun jedoch eine teilnehmende Unterrichtsbeobachtung entwerfen, die diese 'Gruppierungsprozesse im Unterricht' zu protokollieren versucht, entstehen eine Fülle von methodischen Problemen. Wir können nun zunächst das Phänomen der Gruppierung im Unterricht nicht mehr so naiv handhaben, wie es die sachneutrale Unterrichtsforschung mit Soziogrammen oder etwa Interaktionsanalysen nach (BALES 1968 oder FLANDERS 1970) tut (vgl. deutsche Erfahrungen etwa bei BACHMAIR 1974 oder FRECH 1974). Der Anwendungsfall im Unterricht ist viel zu speziell, als daß allgemeine Beschreibungen ausreichen würden, die etwa danach fragen, ob der Lehrer oder die Schüler "Ideen, Vorschläge, Richtlinien und mögliche Anweisungen und Vorgehensweisen fordern". Wollte man eine solche Beschreibung in Indikatoren umsetzen, würde sehr schnell ein eigenes Beobachtungsinstrument herauskommen. Auch die Interaktionsanalyse nach einem Soziogramm ist zu allgemein, da sie nicht die Gruppierungsprozesse in eine direkte Beziehung zu den

Interessen-Konstellationen der Schüler zu bringen vermag. Ein Außenseiter oder ein Meinungsführer ist eine andere "Kategorie" im Unterricht als eine Gruppe von Gymnasiasten, die mit den Berufserfahrungen ihrer Mitschüler Schwierigkeiten hat.

Neben diesen Problemen kommen noch andere technische und darüber auch inhaltliche hinzu: Gruppierungsformen der Schüler sind mindestens abhängig vom Unterrichtsverlauf und von den didaktischen Initiativen der Unterrichtenden selbst. So kann es genauso sein, daß eine gemischte Lerngruppe am Anfang des Unterricht wider Erwarten gut zusammenarbeiten kann, durch schlechte Erfahrungen jedoch sich diese in verschiedene Untergruppen im Verlaufe des Kurses selbst polarisiert, wie genauso der umgekehrte Fall eintreten kann, daß nämlich nach anfänglichen Lernschwierigkeiten doch eine gemeinsame Lerngruppe sich konstituiert. Wenn man zudem berücksichtigt, welche unterschiedlichen Lerngruppen wir in der sozialberuflichen Grundbildung zu erwarten haben bzw. vorfinden, ist es nur schwer vorstellbar, wie ein allgemeines Beobachtungskriterium zur Interaktion, welches zudem nur punktuell eingesetzt wird, auch nur eine von ^{allen} Lehrern akzeptierbare Hypothese abwerfen kann. Wollte man jedoch diese Schwierigkeit vermeiden, müßte man für die hier angedeutete Fragestellung ein eigenes Forschungsprogramm entwerfen, welches vom Arbeitsaufwand die gesamte Gruppe der wissenschaftlichen Begleiter während der gesamten Unterrichtszeit zu Hospitationen verpflichten würde. Da jedoch der zur Illustration herangezogene Aspekt nur einer und noch nicht einmal der wichtigste der vielen ist, rechtfertigt sich eine solche Reduktion keinesfalls.

(2.) Lehrstilanalyse

Die Schwierigkeit, ein Instrument der empirischen Unterrichtsforschung einzusetzen, soll noch an einem anderen Beispiel illustriert werden: der Lehrstilanalyse. Hierunter könnten sowohl diejenigen Ansätze verstanden werden, die das Lehrmuster (autoritär, demokratisch, laissez-faire) in den Vor-

grund stellen, aber auch andere, die etwa die Lehrersprache insgesamt zum Gegenstand machen (SPANHEL 1971). Nun würde es natürlich der eben noch mal zitierten Funktion der Evaluation widersprechen, die Lernprozesse der sozialberuflichen Grundbildung unter der Frage der Lehrstile allein zu analysieren. →

So wichtig unterschiedliche Lehrstile für den Unterrichtserfolg auch immer sein mögen, sie sind sicherlich keine ausreichende Operationalisierung der Ziele der Grundbildung. Auch würden die Aussagen insofern methodisch und sozial prekär, als die betroffenen Lehrer zum einen nicht den Repräsentativitätskriterien des 'Kollegschullehrers' genügen können, man also eine Lehrergruppe willkürlich herausnehmen würde, so daß keine relevanten Informationen benannt werden können. Darüber hinaus (und wichtiger) würde in einem unnötigen Maß das soziale Kapital zwischen Curriculumplanern und Curriculumrealisatoren zerstört: Evaluation diene dazu, die sozialen Kompetenzen des Unterrichtenden zur Kritik zu stellen. Eine Evaluation dagegen von konkreten inhaltlichen Zielen des Curriculums ausgeht, kann sich gegenüber den sozialen Kompetenzen der Unterrichtenden offener gegenüber verhalten: Es kann vergleichend überprüft werden, welcher Lehrstil als Lernarrangement bezogen auf ein und das gleiche Ziel bei einer Lerngruppe besser gewirkt hat als ein anderer.

Unabhängig davon, daß im Rahmen eines Trainingsprogramms etwa Maßnahmen der Selbstkontrolle auch im Rahmen einer Optimierungs-Evaluation einmal als gesonderte Veranstaltung wichtig werden könnten (einen kleinen Beitrag dazu leistet die gegenseitige Hospitation von Lehrern im Unterricht der Kollegen), ist also eine Lehrstilanalyse ohne Bezug auf die konkreten Ziele der Grundbildung unsinnig: Umgekehrt ergeben sich vor dem Gesichtspunkt der Ziele der Grundbildung Möglichkeiten einer gezielten Analyse des Wechselverhältnisses von Inhalten und Zielen und eingesetzten Unterrichtsmethoden. Ein Beispiel: Im vierten Kurs der Grundbildung wird im Rahmen der Thematisierung der Berufsrolle und Kompetenz ein Text von H.E. RICHTER aus seinem Buch 'Flüchten oder Standhalten' besprochen, der erläutert, daß und wie der sozialberuflich Tätige eigene, teilweise nicht bewußte Hoffnungen und Wünsche in den sozialen Beruf ein- und dort den Adressaten gegenüber zur Geltung bringt. Dieser Text wird nun mit zwei Selbstdarstellungen von sozialberuflich Tätigen ergänzt. Einmal reflektiert ein Sozialpädagoge, ein anderes Mal eine Kin-

derbetreuerin ihre Rolle, der eine tut dies kritisch aber engagiert, die andere naiv und 'ideologisch'. Der Kurs soll nun die Schüler dazu anhalten, in einer 'Advokaten-Diskussion' zu beantworten, wo ein realistisches Bild des Sozialberufs geschildert wird und wo nicht, und natürlich, wie^{de}sich selbst dabei orientieren würden. Es wird nun davon ausgegangen, daß diese Thematisierung einen Beitrag zum Ziel der Grundbildung leisten soll, nämlich daß die Schüler eine begründetere und möglichst bewußte Berufswahlentscheidung treffen und mit der geplanten Unterrichtssequenz einen Beitrag zur Aufklärung 'latenter' Bedürfnisse geleistet wird.

Jetzt wird es interessant sein zu überprüfen, ob die Form solcher Thematisierungen es ermöglicht, ein theoretisch wie praktisch äußerst wichtiges Problem der Sozialberufe im Unterricht aufzugreifen. Diejenige Variable, die vermutlich darüber zunächst entscheidet, ist die Lehrerpersönlichkeit, seine eigene Stellung zu dem Problemkomplex und die von ihm gewählte Form, den Gegenstand im Unterricht aufzugreifen. Hier wird der Lehrstil also nicht als ein formaler Gesichtspunkt betrachtet, in dem lobende Einwürfe, ggf. Sanktionen und Vorlieben ~~des~~ an Schüler Gegenstand der Beobachtung sind, sondern sein konkretes Verhalten zu einem curricular gemeinsam geplanten Ziel der Grundbildung: Treibt er die Probleme weiter, bricht er sie ab, verharmlost er sie, zeigt er das Charisma, dem sich der Schüler gar nicht entziehen kann, usw.? Erst unter solchen inhaltlich konkreten Fragestellungen wird es dann auch erheblich, ob der Unterrichtende Lernhilfen gibt, wie transparent er den Gegenstand vorstellt, wie schnell er das Thema hinter sich bringt, ob es ihm hier auf Lernerfolgskontrollen ankommt usw. (vgl. zu den Beispielen die Fragestellungen bei BACHMAIR 1974, S. 169).

Fassen wir zusammen: Fragestellungen und Verfahren der empirischen Unterrichtsforschung bieten sich bei einer Mikro-Analyse des Unterrichts in der sozialberuflichen Grundbildung geradezu an. Sie werden auch (vgl. Kap. 8) eingesetzt. Es ist aber festzustellen, daß eine von den konkreten curricularen Zielen abgehobene Analyse von

Lehrstilen, Interaktionsform etc. keine Aufklärung über die Zielerreichung der Grundbildung liefern kann. So wichtig oder interessant auch allgemein solche Fragen sind, so sehr lassen sie sich nur unter den Bedingungen konkreten Unterrichts organisieren (vgl. RUMPF 1971, S. 276 ff.). Dies bedeutet auch, daß sich Unterrichtsphänomene jenseits einer Theorie der Unterrichtsgegenstände nur schwer quantifizieren lassen; zumindest sind solche Quantifizierungen entweder problematisch^{speziell} oder so allgemein, daß aus ihnen nichts mehr folgen kann. Stattdessen folgt für die Analyse des Unterrichtsgeschehens im Anschluß an die Ansätze empirischer Unterrichtsforschung eine Option für eine kursum- und übergreifende, kriterienbezogene, mehr qualitative denn quantitative Unterrichtsbeobachtung (vgl. Kap. 8 dieser Arbeit).

7.2.3 Zur Tradition der pädagogischen Diagnostik

Gerade der Akzent auf die konkreten inhaltlichen Lernpotentiale, Lernleistungen und Lerndiagnosen des Unterrichts scheint nun die Tradition pädagogischer Diagnostik für die Evaluation der Grundbildung zu empfehlen. "Unter pädagogischer Diagnostik werden alle Verfahren, Vorgänge und Maßnahmen verstanden, die der Messung und Beurteilung des input, output und Verlaufs des pädagogischen Geschehens dienen" (HOPF 1975, S. 222).

Im folgenden soll^{hier} aus dem breiten Spektrum der damit potentiell verbindbaren Funktionen und Verfahren drei ausgewählt werden: Diagnostik als Objektivierung der Lernleistung (1.), Diagnostik übersetzt in die Prognose der zukünftig zu erwartenden Lernleistung (2.) und Diagnostik als Ermittlung der Verhaltensdimensionen, die durch den Unterricht bewirkt und bestärkt werden sollen (3.).

Ich möchte diese Verfahren weniger unter dem Gesichtspunkt ihrer inaugurierten Validität und Objektivität, das heißt der behaupteten Objektivierungskapazität kritisieren, noch auf die Folgen des mit der Diagnostik einhergehenden "Objektivitätswahns" (SCHECKENHOFER) für die 'Förderung der Selektion' statt der behaupteten 'individuellen Förderung' besonders ein-

gehen (vgl. hierzu SCHECKENHOFER 1975; sowie die radikale Kritik von ZINNECKER 1975, HEINZE 1972). Schließlich sollen auch die negativen Folgen eines unkritischen Einsatzes 'objektivierter Leistungsmessung' für die 'lernzielorientierte Curriculumplanung' hier nicht ausgebreitet werden (in der Regel verkümmert der dort geforderte lernzielorientierte Test beim Gebrauch doch zum normorientierten, der Mangel an 'Möglichkeiten zur individuellen Förderung macht selbst aus dem diagnostizierten Lerndefizit ein Argument zur Verortung des Schülers in der Rangskala einer Lerngruppe' (vgl. hierzu INGENKAMP 1975; KLAUER et al 1972 sowie BACHMAIR 1976).

Mir kommt es aus der Sicht der möglichen Funktionen der Evaluation der Grundbildung vielmehr darauf an, ob und wenn ja wie überhaupt Maßnahmen zur pädagogischen Diagnostik einsetzbar werden können. Hierfür bieten sich im Rahmen der Bewährungskontrolle wie schon angedeutet mehrere Einsatzorte an:

(1.) Objektivierung der Lernleistung

Zum einen könnte die pädagogische Diagnostik im Rahmen des erreichten Leistungsstandes der Schüler in der Grundbildung eine Rolle spielen. Damit könnte gleichzeitig ausgewiesen werden, was die Schüler tatsächlich im Verlaufe der Grundbildung gelernt haben, was sie wissen, was sie können etc. Natürlich wäre auch eine kritische Rolle der Diagnostik gegenüber einer defizitären Leistungsmessung denkbar. Für die Grundbildung ist jedoch schon festgestellt worden, daß das Curriculum nicht in erster Linie als optimale Auslegung kognitiver Kompetenzen strukturiert ist. Die Funktionen, die dieser Lernbereich ausweist, machen dies deutlich. Gleichwohl kann bei der von Schülern geforderten Sicherung des 'feedbacks ihrer Lernleistungen ein Einsatz von standardisierten Tests sinnvoll sein (vgl. HOPF 1975, S. 230, 240 ff.). Ob hier Tests jedoch im einzelnen zum Einsatz kommen, ist darüber hinaus abhängig vom didaktisch Arrangement des Lehrers. Ein Lernbereich, in dem jedoch die 'Fragwürdigkeit der Zensurengebung' keine Rolle spielt, da die Zensuren der Schüler (wenn sie überhaupt ge-

geben werden)

selbst unwichtig werden, hat auch kein Interesse an der objektivierenden Orientierung und Funktion der Leistungsmessung durch die pädagogische Diagnostik.

(2.) Diagnostik als Versuch einer Prognose

Viel wichtiger wäre es demgegenüber, pädagogische Diagnostik auch im prognostischen Sinne einzusetzen. Wie schon bemerkt wurde, soll die Funktion der Grundbildung auch darin liegen, ein Urteil darüber mitzuformulieren, ob vom Schüler in den folgenden Jahrgangsstufen Lernleistungen zu erwarten sind, die ein erfolgreiches Erreichen des angepeilten Abschlusses erwarten lassen. Nun stellt sich jedoch die Frage, ob innerhalb der sozialberuflichen Grundbildung dieses Urteil zu fällen ist. Der Schüler, der etwa die Abiturprüfung anstrebt, wählt ^{z.z.} mit dem der Grundbildung folgenden Pädagogikunterricht nur eines seiner Prüfungsfächer. Andere Fächer werden vor allem Biologie wie Fremdsprachen sein. Die diagnostische Funktion der Evaluation kann sich also nicht nur in diesem Punkte auf die Grundbildung erstrecken. (Für den Fremdsprachenunterricht in der Kollegschule, der auch für die hier in Frage stehenden Schüler verbindlich ist, ist eine eigene Teilstudie innerhalb der Evaluation geplant. Die Fremdsprachenkompetenzen der Kollegeschüler werden explizit unter dem Gesichtspunkt von "skill und Diagnose" ermittelt.-vgl. KORDES 1977)

Nun gilt die für den Kollegeschüler verpflichtend zu machende Lernleistung im Pädagogikunterricht in den folgenden Jahrgangsstufen genauso für den studienbezogenen Bildungsgang als auch für den berufsbezogenen Bildungsgang. Soll die sozialberufliche Grundbildung also ein prognostisches Urteil darüber fällen, ob vom Schüler ausreichende Lernleistungen in diesem Bereich zu erwarten sind, so muß eine dahingehende Prognose sowohl für das Studium (hier das Abitur) als auch für den Beruf gelten. Der angesprochene kognitive Standard wird erst mit der Ver-
setzung des Schülers in die Jahrgangsstufe 12 relevant. Der damit angesprochene stärker affektive oder dispositionale Standard jedoch läßt sich nur schwer prognostisch aus-

legen. Eine Prognose in der sozialberuflichen Grundbildung dahingehend zu treffen, ob die dort lernenden Schüler für einen Sozialberuf geeignet sind, muß abenteuerlich anmuten (sieht man einmal von extremen Beispielen des Schülerversagens und der Unmotiviertheit ab, für die jedoch eine besondere Diagnose nicht notwendig ist). Im übrigen sei daran erinnert, daß es gar nicht die Aufgabe der Schule ist, darüber zu richten, ob ein Studien- oder Berufsanwärter den gewünschten Beruf oder das Studienziel anstreben darf. Ich möchte behaupten, daß eine gesprächsorientierte Berufsberatung bei auftauchenden Problemen eher geeignet ist, die damit verbundenen Probleme zu lösen als dies bei Eignungstests der Fall wäre.

(3.) Binnendiagnose des Unterrichts

Schließlich ist eine dritte Funktion des Einsatzes pädagogischer Diagnostik denkbar: Es geht hier um die Analyse des Standes und des Fortschrittes der Berufswahlfähigkeit der Schüler, ihrer Kooperationsfähigkeit etc.; kurz: um die Diagnose des Erreichens der angestrebten Verhaltensdimensionen der sozialberuflichen Grundbildung. So wird in den im nächsten Kapitel aufgelisteten Evaluations-Methoden auch auf Indikatoren in diesem Bereich eingegangen, die nicht auf der Einschätzungsdimension des Schülers liegen (glauben Sie, daß die Grundbildung einen Beitrag zur leistet), jedoch wird nicht beansprucht werden, die sich erst in der sozialberuflichen Praxis endgültig oder der verbindlichen Berufswahl frühestens ausdrückenden Verhaltensdimensionen der Kollegiaten bereits nach dem ersten halben schulischen Jahr festzustellen. Wenn die in der sozialberuflichen Grundbildung angesprochene Verhaltensdimensionen überhaupt im Unterricht evaluativ angegangen werden sollen, so ist das Instrument des standardisierten diagnostischen Tests sicherlich nicht geeignet. Eine solch aufdringliche evaluative Maßnahme würde das curriculare Ziel mindestens stören, wenn nicht "unmöglich machen" (HOPF 1975, S. 231). In seiner Durchsicht durch die Instrumente pädagogischer Diagnostik kommt denn auch HOPF unter dem Gesichts-

punkt der Rücksichtnahme auf den Unterricht aber auch der fehlenden Testverfahren zu einem eindeutigen Schluß: "Die Beurteilung und Diagnose des sozialen und affektiven Lernens verlangt vielmehr von allen erst einmal ein sorgfältiges Studium der hier involvierten komplexen Phänomene und der Möglichkeiten und Folgen pädagogischer Interventionen, bevor an eine Diagnose und Evaluation gedacht werden kann" (HOPF 1975, S. 231).

Somit kommen zur Ermittlung dieser Dimension eher Beobachtungsverfahren als Testverfahren in Frage (vgl. Kap. 8). Die in der ausführlichen Deskription und Beurteilung des Unterrichtsverlaufs auszulegenden Interpretationen zur Wirkungsweise der sozialberuflichen Grundbildung wird über eine Befragung hinaus hier Auskunft zu geben haben. Diese selbst jedoch wird in die unterschiedlichsten Typen von Schülern und Inhalten der Grundbildung zu differenzieren sein: Einerseits Schüler, die schon ein dezidiertes Berufsbild haben, andererseits Schüler, die noch gar nicht genau wissen, was sie wollen. Gerade aber die kritische Rekonstruktion der Reaktion der unterschiedlichen Schülertypen auf die im Curriculum ausgelegten Funktionen der Grundbildung dürfte sich somit eher als ein diagnostischer Indikator erweisen als ein elaboriertes Instrument, welches forschungsmethodische (zudem allgemeine) Artefakte mit einer äußerst differenzierten Schulwirklichkeit konfrontiert (vgl. hier die methodischen Argumente zur Analyse der Schulleistungen bei ROEDER 1974, S. 30).

7.2.4 Zu Ökologischen Forschungsrichtungen

Auf zwei weitere Forschungsstränge der empirischen Schul- bzw. Bildungsforschung sei abschließend hingewiesen. Je nach Nähe zum Unterrichtsgeschehen wird von der Schulklimaforschung oder der Analyse des heimlichen Lehrplans gesprochen. Ich möchte auch die Stigmatisierungsansätze unter diese Gruppe subsumieren. Ihnen ist allen gemeinsam zu untersuchen, welche impliziten Wirkungen die Schule auf die Entwicklung von Sozialcharakteren und Persönlichkeitsstrukturen hat. Nicht die Inhalte, die Schüler erreichen sol-

- schulforschung, die die Leistungsprofile von Schülern und die Mobilitätsrate der Schule zum Gegenstand hat,
- die pädagogische Diagnostik, die in unserem Fall weder prognostische Urteile über die Begabungsreserven der Schüler als auch ihre Eignung für Studium und Beruf erbringen kann,
 - die 'sachneutrale' Unterrichtsforschung, die es nicht erlaubt, aus den quantifizierenden Unterrichtsbeobachtungen zur Häufigkeit und Verteilung von Handlungen auf die Güte des Curriculums zu schließen,
 - die ökologische Lernfeldforschung (etwa als Schulklima-Forschung), weil sie die Untersuchungskapazitäten der Evaluation überfordern würde, nicht jedoch weil die damit angesprochenen Untersuchungsansätze nicht einen wichtigen Stellenwert in der hier primär beschriebenen curricularen Planungs- und Realisationsforschung besäße.

Welche Methoden sollen nun jedoch für das Evaluationsprogramm der sozialberuflichen Grundbildung gelten?

Kapitel 8: Methoden der Datenerhebung und ihrer Interpretation

8.1 Kriterien für die Auswahl von Methoden der Datenerhebung

Wenn die bisherigen Voranalysen einen konstruktiven Sinn behaupten wollen, so müssen die im folgenden zu bestimmenden Methoden der Datenerhebung und Kriterien der Interpretation sowohl in der Lage sein, die speziellen Ziel-Mittel-Entscheidungen der Grundbildung als auch die Handlungsziele der Evaluation selbst abzusichern (evaluative Hilfestellung, Kontextgebundenheit, Sicherung der Beteiligung, ausgelegt unter den sachlichen, sozialen und zeitlichen Rahmenbedingungen). Die im vorangegangenen Kapitel formulierte negative Abgrenzung zu etablierten Traditionslinien empirisch-pädagogischer Forschung führt uns noch einmal zu einer Frage zurück, die seit Beginn der Handlungsforschungsdebatte immer wieder aufgeworfen wurde: Ob nämlich gerade unter den Handlungsimperativen die Methoden empirisch-pädagogischer Forschung angewandt werden können. Unter unterschiedlichen konkreten Verwendungssituationen sind auch andere Projekte handlungsorientierter Forschung zu negativen Urteilen über die Anwendbarkeit der Methoden gekommen, die im letzten Kapitel kritisch diskutiert worden sind (zumindest auf der programmatischen Ebene). Wenn jedoch einzelne Forschungsmethoden den Handlungszielen der Evaluation zu widersprechen scheinen, war damit noch nicht die Frage geklärt, ob es denn überhaupt zu einem generellen Verzicht des Repertoires kommen könnte. Demjenigen, dem etwa an überprüfbaren Ergebnissen gelegen ist, wird sich das Reservoir an etablierten Methoden nicht verschließen. Umgekehrt kann derjenige, der die Methoden der Sozialforschung unter einem emanzipativen Imperativ als diskreditiert begreift, schlecht ein methodisches Arrangement treffen, welches im Endeffekt doch den Adressaten zum entmündigten Forschungsobjekt macht (vgl. etwa die Kontroverse von RADKE 1975 mit KLAFKI 1975).

Nun kann nicht bestritten werden, daß es im Rahmen der Imperative an eine handlungsorientierte wie an eine empirisch-analytische Forschung in der Planung, Durchführung wie Aus-

- schulforschung, die die Leistungsprofile von Schülern und die Mobilitätsrate der Schule zum Gegenstand hat,
- die pädagogische Diagnostik, die in unserem Fall weder prognostische Urteile über die Begabungsreserven der Schüler als auch ihre Eignung für Studium und Beruf erbringen kann,
 - die 'sachneutrale' Unterrichtsforschung, die es nicht erlaubt, aus den quantifizierenden Unterrichtsbeobachtungen zur Häufigkeit und Verteilung von Handlungen auf die Güte des Curriculums zu schließen,
 - die ökologische Lernfeldforschung (etwa als Schulklima-Forschung), weil sie die Untersuchungskapazitäten der Evaluation überfordern würde, nicht jedoch weil die damit angesprochenen Untersuchungsansätze nicht einen wichtigen Stellenwert in der hier primär beschriebenen curricularen Planungs- und Realisationsforschung besäße.

Welche Methoden sollen nun jedoch für das Evaluationsprogramm der sozialberuflichen Grundbildung gelten?

Kapitel 8: Methoden der Datenerhebung und ihrer Interpretation

8.1 Kriterien für die Auswahl von Methoden der Datenerhebung

Wenn die bisherigen Voranalysen einen konstruktiven Sinn behaupten wollen, so müssen die im folgenden zu bestimmenden Methoden der Datenerhebung und Kriterien der Interpretation sowohl in der Lage sein, die speziellen Ziel-Mittel-Entscheidungen der Grundbildung als auch die Handlungsziele der Evaluation selbst abzusichern (evaluative Hilfestellung, Kontextgebundenheit, Sicherung der Beteiligung, ausgelegt unter den sachlichen, sozialen und zeitlichen Rahmenbedingungen). Die im vorangegangenen Kapitel formulierte negative Abgrenzung zu etablierten Traditionslinien empirisch-pädagogischer Forschung führt uns noch mal zu einer Frage zurück, die seit Beginn der Handlungsforschungsdebatte immer wieder aufgeworfen wurde: Ob nämlich gerade unter den Handlungsimperativen die Methoden empirisch-pädagogischer Forschung angewandt werden können. Unter unterschiedlichen konkreten Verwendungssituationen sind auch andere Projekte handlungsorientierter Forschung zu negativen Urteilen über die Anwendbarkeit der Methoden gekommen, die im letzten Kapitel kritisch diskutiert worden sind (zumindest auf der programmatischen Ebene). Wenn jedoch einzelne Forschungsmethoden den Handlungszielen der Evaluation zu widersprechen scheinen, war damit noch nicht die Frage geklärt, ob es denn überhaupt zu einem generellen Verzicht des Repertoires kommen könnte. Demjenigen, dem etwa an überprüfbaren Ergebnissen gelegen ist, wird sich das Reservoir an etablierten Methoden nicht verschließen. Umgekehrt kann derjenige, der die Methoden der Sozialforschung unter einem emanzipativen Imperativ als diskreditiert begreift, schlecht ein methodisches Arrangement treffen, welches im Endeffekt doch den Adressaten zum entmündigten Forschungsobjekt macht (vgl. etwa die Kontroverse von RADKE 1975 mit KLAFKI 1975).

Nun kann nicht bestritten werden, daß es im Rahmen der Imperative an eine handlungsorientierte wie an eine empirisch-analytische Forschung in der Planung, Durchführung wie Aus-

wertung zu Friktionen immer dort kommen kann, wo man nicht ein extrem entmündigendes Forschungsarrangement (etwa im Experiment) vorsieht. Hierbei können die Operationen eines empirisch-analytischen oder handlungsorientierten Forschers im Prinzip nicht unterschiedlich sein: Beide stellen Fragen an Menschen über soziale Phänomene (unabhängig davon, ob man sich selbst dabei mitmeint), beide versuchen, die Antworten systematisch nach Kriterien auszuwerten. So ist die Methode des Interviews in der Tat keine Besonderheit der Forschung, sie wird erst dadurch zu einer besonderen Form des "erkundenden Gesprächs", daß es in disziplinierter Weise unter dem Gesichtspunkt vorab abgeklärter Fragen erfolgt, Fragen, die Annahmen des Fragerien zum Hintergrund haben. Das, was uns jedoch die Lehrbücher zum Interview (vgl. SELLTIZ et al 1972; HOLM 1976) als Methode im einzelnen an Varianten des Interviews anbieten, deckt umgekehrt wiederum das breite (empirisch-analytische, handlungsorientierte oder alltägliche) Spektrum kontrollierten und vorbereiteten Befragens ab.

Das, was den Unterschied ausmacht, ist also nicht die Methode des Befragens als Modus des Datensammelns, es ist vielmehr eine Frage der 'Gütekriterien', unter denen ich die Ergebnisse der Befragung analysieren will. Welche Standards ver-
lange ich vom Instrument, besser vom Ergebnis, und wie muß ich das Instrument auslegen, damit der Standard erfüllt wird.

Hier ist es im übrigen interessant zu beobachten, daß die immer wieder zitierten Gütekriterien des empirisch-analytischen Forschungsprozesses (Objektivität, Reliabilität, Validität - vgl. etwa SKOWRONEK/SCHMIED 1977, S. 35 f; und kritisch aus der Sicht der hier beschriebenen Evaluation GRUSCHKA 1976, S.137-153) durch das zugelassene Spektrum an Methoden eigentlich selbst unterlaufen wird. So wird innerhalb der empirisch-analytischen Forschung immer wieder auch von Methoden gesprochen, die in ihrem Datenerhebungs- wie Interpretationsmodus als nicht harte Methoden eigentlich nur schwer unter das methodologische Güteschema der Forschung zu bringen sind. Ein 'Gruppendiskussionsverfahren' etwa oder eine 'teilnehmende Beobachtung' sind fester

Bestandteil aller möglichen Methodenbücher der empirisch-analytischen Forschung, ohne daß aus der Offenheit der Datenermittlung, ihrer Struktur etc. Forderungen an ihre methodologische Reinheit zur Sicherung der Objektivität, Reliabilität und Validität gesetzt werden. Ähnliches gilt auch für die Inhaltsanalyse und das Interview dort, wo beide auch (einige) qualitative Konstrukte enthalten.

Halten wir also fest, daß auch im Rahmen eines empirisch-analytischen Forschungsschemas die Auswahl der Methoden nicht eigentlich und nicht immer unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen forschungsmethodologischen Gütekriterien erfolgt. Dies bedeutet umgekehrt, daß also (Verdinglichungs- oder Positivismusverdacht hin oder her) das Repertoire empirischer Verfahren alternativlos ist. Zwar mögen sich spezielle Auslegungen empirischer Methoden im Verlaufe der Erfahrungssammlung mit handlungsorientierter Forschung herauschälen, sie werden aber im großen und ganzen innerhalb des Instrumentenrahmens bestehender Forschung sich deswegen bewegen, weil dieser selbst allgemeiner ausgelegt ist als es die Gütekriterien der Forschung suggerieren mögen. Davon unberührt bleibt die Frage, inwieweit Interaktionshandlungen, Interaktionsstrategien selbst in Methoden überführt werden können (z.B. Interventionstechniken, Verfahren zur Kopplung von Handlung -Analyse-Handlung, Diskurstechniken, d.h. eine Operationalisierung der Interpretationsverfahren zwischen Lehrern und Wissenschaftlern etc.). In diesem Zusammenhang ist vor allem aus der Sicht der Innovationstheorie eine Fülle von Klugheitsregeln formuliert worden. Klugheitsregeln versuchen, nach Maßgabe sozialpsychologischer Erfahrung und Theorie aus der Sicht möglicher Fehlerquellen im Interaktionsverlauf methodische Handlungsweisungen zu geben.

Indes ist der handlungsorientierte Curriculuminnovator angehalten, im Rahmen seines "methodischen" Vorgehens die Interaktionsregeln immer neu zu konzipieren und anzuwenden. (Was hilft es z.B., wenn HAVELOCK fordert, die Adressaten müßten ihre Zweifel an der Innovation diskutieren können - vgl. HAVELOCK 1976, S. 204-? Kann so etwas wie die Diskussion des Zweifels selbst methodisch erfolgen, wie unterscheide ich zwischen Zweifel und Obstruktion etc.?) Zumindest jedoch bei der nachgängigen Analyse von Interaktionsverläufen dürfte es sich lohnen, die in vielen Innovationsprozessen gewonnenen allgemeinen Erfahrungen als Gütekriterien zu den faktisch "geplanten" Interaktionsverläufen heranzuziehen. (vgl. zur Diskussion von Innovationsmethoden auch BENNIS et al. 1975; FRENCH/BELL 1977).

Ebenfalls unabhängig davon, in welchem Maße Methoden der Sozialforschung übernommen werden, bleibt als Aufgabe bestehen, inhaltliche Analyseschemata zu erarbeiten, mit denen man sowohl die Ordnung, Dokumentation, aber auch die Auswertung von Handlungssequenzen im Prozeß selbst vornehmen kann (vgl. dazu das für die Evaluation erarbeitete Modell einer Bedingungsanalyse von Handlungseinheiten im Schulversuch bei GRUSCHKA 1976, S. 182 ff.).

Daß auf der Ebene der Methoden die Verfahren der Sozialforschung in dem hier allgemein diskutierten Sinne alternativlos sind, zeigt auch die bisher dokumentierte Form handlungsorientierter Forschung. Fragt man nach den bereits angewandten Forschungs- bzw. Erhebungsmethoden, so zeigt sich, daß immer wieder auf Interview-Techniken, Gruppendiskussionsverfahren und Beobachtungsverfahren rekurriert wird und daß in allen Projekten immer die Bemühungen im Vordergrund stehen, ein schnelles feedback der Interpretation der Forscher an die Lehrer und (wenn curriculare Bausteine in eine Schule implementiert werden,) ein möglichst prägnantes Adaptionsurteil der Schule zu gewinnen (vgl. hierzu HEINZE et al. 1975, ZINNECKER et al. 1975; oder auch MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT 1977). Bemerkenswert ist hier, daß in den handlungsorientierten Curriculumprojekten ein Schwer-

gewicht auf der Mikroanalyse des Unterrichts (inclusive gesellschaftstheoretischer Bezugsannahmen) liegt. Insofern kann eine recht weitgehende Affinität zur Unterrichtsforschung festgestellt werden. (Dies gilt vor allem für die veröffentlichten Materialien des 'alten bildungstechnologischen Zentrums'; vgl. auch HEINZE 1976).

Obwohl in den vorangegangenen Ausführungen auch für die Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung eine Mikroanalyse der Unterrichtsprozesse gefordert worden ist, ist folgende Differenz zu dem etwa im BTZ-Projekt unternommenen Ansatz festzuhalten: Im Rahmen der Kollegschul-Evaluation stehen allgemeine bildungspolitische Ziele in einem ungemein innovativen Feld mit einer großen Fülle von neu hinzutretenden Reformelementen zur Diskussion. Curriculumentwicklung ist nicht in erster Linie eine Optimierungsstrategie in bestehenden Schulformen (vgl. das BTZ-Projekt oder auch das Marburger Projekt), sondern eine umfassende Neustrukturierung einer ganzen Schulstufe. Die Auswertung der damit verbundenen großen Hypothesen des Schulversuchs (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit) erfordert auf der Ebene der Evaluationsinstrumente ein breites, auch den konkreten Unterrichtsbereich überschreitendes Ensemble von Methoden und eine mit langem Atem durchgehaltene curriculare wie evaluative Strategie: So kann es nicht allein darum gehen, die Wirkungsweise eines kleinen Unterrichtsprojektes minutiös zu beschreiben, vielmehr muß ein solches Projekt in unserem Anwendungsfall in den Zusammenhang curricularer Schwerpunktbildung der Integrierten Sekundarstufe II und damit in die Evaluation von Bildungsgängen eingestellt werden. Der Prozeß, auf den sich die Evaluation der Kollegstufe bezieht, ist also um ein vielfaches langfristiger und komplexer als dies bei einer Evaluationsstrategie der Fall wäre, die sich auf Unterrichtseinheiten bezieht.

Dies hat für die Auswahl von Methoden der Evaluation neben den eingangs nochmal zusammengefaßten allgemeinen Handlungszielen folgende Konsequenzen:

- Die Methoden müßten so ausgelegt sein, daß sie einen Erfahrungsaustausch mit denjenigen Lehrern stiften können, die in den nächsten drei bis vier Jahren die Curriculumrealisation und-evaluation betreiben werden. Das bedeutet, daß der Experimentalcharakter wie der gleichzeitige Planungscharakter der Erprobung der Grundbildung zu berücksichtigen ist.
- Die Methoden müssen so ausgewählt sein, daß sowohl die breiten Fragestellungen, die sich aus einer Schule im Aufbau ergeben, als auch die konkreten Unterrichtserfahrungen miteinander in Beziehung gesetzt wie voneinander geschieden werden müssen. Das bedeutet, daß die Methoden die Reichweite und die Relevanz positiver wie negativer Erfahrungen für den weiteren Ausbau der Kollegschele zu sichern haben.
- Die Methoden müssen so ausgelegt sein, daß sie soweit wie möglich in den Versuchsverlauf der Schule eingepaßt werden können. Das bedeutet, daß die Konferenzen der Lehrer, der Unterricht und die dort vorgetragenen Erfahrungen methodisch aufzufangen und zu nutzen sind, so daß keine unnötige Arbeitsbelastung zu der sowieso vorliegenden Überlastung kommt und die Evaluation die negativen Versuchseffekte selbst noch verstärkt.
- Die Wahl der Methoden und der Modus ihrer Auswertung muß so angelegt sein, daß sie zur Illustration der allgemeinen Hypothese der Kollegschele führen können. Dies bedeutet, in der Grundbildung sind die allgemeinen Prinzipien der Kollegschele zumindest als Fragestellungen ausreichend zu repräsentieren.

- Die Methoden der Evaluation müssen so ausgewählt werden, daß sie die beteiligten Lehrer auch analysierend in den Untersuchungsplan einbeziehen lassen. Sie stellt Anforderungen sowohl an die Praxisrelevanz der Untersuchungsgegenstände (Berücksichtigung der Optimierungsbedürfnisse der Lehrer), sie stellt Anforderungen an die Komplexitätsreduzierende Struktur der verwandten Hypothese (das disparate Material muß also in den Methoden selbst schon geordnet werden), schließlich stellt sie Anforderungen an den Modus auch statistischer Auswertung (er muß von den Lehrern kontrollierbar und nachvollziehbar sein).

Aus diesen Imperativen, Funktionen, Prinzipien und Rahmenbedingungen ist ein zweiteiliges Methoden- und Maßnahmenbündel abgeleitet worden:

- Einerseits werden Methoden beschrieben, die bei der konkreten Unterrichtsevaluation der Grundbildung eingesetzt werden sollen,
- andererseits werden Maßnahmen zur Rekonstruktion und Analyse der bisherigen Planungen sowie zur Dokumentation und Bewertung des Auswertungszusammenhangs selbst vorgestellt.

Bezogen auf die im folgenden dargestellten Methoden stellt sich natürlich die Frage nach ihrer logischen Verbindlichkeit wie Stringenz. Eine solche Stringenz kann nicht behauptet werden. Gleichwohl stellen die im folgenden aufgelisteten Maßnahmen den Versuch dar, ein in sich stimmiges mögliches Ensemble von Bewährungsmaßnahmen zu entwerfen, welches alle hier genannten Voraussetzungen einzulösen, zumindest aufzunehmen verspricht.

8.2 Die Methoden der Datenerhebung in der Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung

8.2.0 Vorbemerkung

Ich wähle zur Vorstellung und Begründung der Evaluationsmethoden dieser Untersuchung ein anderes als das bislang gewählte Verfahren: Ich sage nicht, was es alles an möglichen Methoden der Evaluation unter dem Gesichtspunkt ihrer allgemeinen Reichweite und Kommunikationsstruktur etc. gibt (vgl. hierzu MOSER 1976, 1977). Ich möchte aber auch nicht (verschämt) nur en passant darauf hinweisen, daß ich die Methoden der empirischen Sozialforschung benutze, ohne daß ich explizit ihre konkrete Funktion bezogen auf die sozial und/oder vom Inhalt her interessierenden Ereigniszusammenhänge der Grundbildung darstelle (vgl. HEINZE 1975). Statt dessen wird im folgenden in argumentativer Weise entlang den Erwartungen der Lehrer wie der Wissenschaftlichen Begleiter und aus der Sicht des curricularen Konzeptes unter den konkreten Versuchsbedingungen der Grundbildung danach gefragt, wie die hierfür wichtigen Daten mit welchen Methoden erhoben werden können.*

* In etwa in der hier vorgetragenen Form wurde das Methodenprogramm der Evaluation zur Überprüfung der Grundbildung mehrere Male mit den Kollegen in den Regionen Bethel und Düsseldorf ^{zusammen} und abgestimmt. Hierbei wurde einerseits darauf hingewiesen, die Evaluation dürfe keinesfalls zur Überlastung der Lehrer führen (was nicht dazu geführt hat, daß sich die Lehrer nicht an der Evaluation beteiligen wollten). Andererseits wurde das Angebot der Wissenschaftlichen Begleiter, unter Umständen auch bei der Objektivierung der Leistungsmessung mitzuwirken, dankend und mit ambivalenten Gefühlen abgelehnt.

8.2.1 Die Methoden der Evaluation in ihrem argumentativen Zusammenhang

Die im Kapitel 4 vorgenommene Indikatorenbeschreibung zur Ziel-Mittel-Relation der Grundbildung ^{mag} insofern unbefriedigend geblieben sein, als es im Endeffekt nicht gelingen konnte, die möglichen Bedeutungen der Grundbildungsziele und-mittel eindeutig auszulegen. Der Lerngegenstand der Grundbildung ist nicht so mit ausgrenzender Verbindlichkeit zu beschreiben, daß seine Wirkungen im Unterricht eindeutig antizipierbar wären. Ein Faktor unter vielen war dabei die Annahme, daß je nach Lerngruppe und je nach unterrichtendem Lehrer das realisierte Curriculum eine unterschiedliche Verlaufsform und unterschiedliche Ergebnisse erwarten lassen mußte.

Die gleiche Unsicherheit, die nun als Neugier bei den hauptamtlichen Evaluatoren zu beschreiben ist, gilt auch für den unterrichtenden Lehrer: Auch er weiß noch nicht genau, welche Lehr- und Lernprozesse auf ihn zukommen und wie er sich in den unterschiedlichsten Situationen verhalten wird. Dies bedeutet wiederum nicht, daß der Unterrichtende vor Unterrichtsbeginn nicht gewisse Hoffnungen und Befürchtungen besaß und daß diese Hoffnungen und Befürchtungen auch einen Einfluß auf sein Lehrverhalten haben mußte (Bei den Berufsschülern ist nur etwas zu machen, wenn wir keine Texte nehmen; bei den Gymnasiasten wird es zu Schwierigkeiten bei der Projektarbeit kommen, das sind diese Schüler überhaupt nicht gewohnt!").

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die damit verbundenen Hypothesen der Lehrer den gleichen Status haben wie die der hauptamtlichen Evaluatoren. Zwar besteht eine andere Relevanz und Bezugsebene in den Einschätzungen, je nachdem, ob sie vom Kursentwickler oder vom Lehrer vorgetragen werden. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um evaluative Hypothesen zum Einsatz von Zielen und Mitteln in der Grundbildung. Gerade aber weil die hauptamtlichen Evaluatoren kein

Monopol auf die Formulierung solcher Hypothesen haben können, müssen diejenigen der Lehrer mitaufgenommen werden:

METHODE I: BEVOR DER UNTERRICHT IN DER SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG BEGINNT, SAMMELN DIE UNTERRICHTENDEN (WIE DIE WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITER) IHRE HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN ZUM VERLAUF UND ZUM ERGEBNIS DER SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG.

Die Sammlung der Wünsche, Hoffnungen und Befürchtungen etc. wird nicht unnötig bürokratisiert und formalisiert. Es findet also keine standardisierte Vorabbefragung statt. Statt dessen faßt jeder Lehrer und jeder Wissenschaftliche Begleiter zu den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung auf ein bis zwei Seiten seine eigenen Hoffnungen, Befürchtungen und Wünsche etc. zusammen. Sie werden beim Koordinator für die Evaluations-Fragen in der Schule bzw. in der Wissenschaftlichen Begleitung deponiert. Hierbei tragen die 'Hoffenden und Befürchtenden' etwa folgendes vor:

"Meine Intention zur Mitarbeit ist begründet, unter anderem jedenfalls, in dem Wunsch, zu vermeiden, angesichts des Schulalltags zu resignieren und die ursprünglich tiefe Überzeugung der Notwendigkeit von Schulreform zu verdrängen. Ich hoffe, daß die pädagogische und inhaltliche Konzeption der sozialberuflichen Grundbildung mich einerseits zwingt, und mir andererseits Spielraum läßt, neue Inhalte und neue Unterrichtsmethoden zu erproben". "Ich hoffe, daß die Schüler, die mit Sport zum Abitur geführt werden wollen, für die Fragen sozialberuflicher Tätigkeit interessiert werden können!" "Nach Durchsicht der Materialien befürchte ich, daß die Gymnasiasten durch die zu starke Praxisorientierung, frustriert werden!" "Die Einbindung des Praktikums-Projekts ist für mich sehr unklar. Ich kann so den Schülern auch keine klare Auskunft geben; was die Phase III anbetrifft, schwimme ich; ich wünsche, daß ich die Schüler nicht beurteilen muß!"

Es kommt hierbei nicht so sehr darauf an festzuhalten, wie viele Beteiligte eine Befürchtung X haben und ob die eine Gruppe von Beteiligten eindeutig von einer anderen Gruppe zu unterscheiden ist (Berufsschullehrer einerseits, Gymnasiallehrer andererseits); wie gesagt, hierfür ist die Lehrergruppe auch unrepräsentativ. Es kommt vielmehr darauf an, für die Auswertung der realisierten Curriculumreform auch auf jene Aspekte zurückgreifen zu können, die als Erwartungshaltungen der Beteiligten potentiell einen Einfluß auf das Lernen und Lehren hatten.

In der Inventarisierung der ursprünglichen Hoffnungen und Befürchtungen liegt darüber hinaus auch noch ein anderer Sinn: Die Beteiligten werden im Verlauf der Grundbildungserprobung vermutlich ihre Meinung zum Konzept, zu seiner Realisierbarkeit und zu seinen curricularen Auslegungen variieren, ergänzen, modifizieren, präzisieren usw. Wenn nun der damit verbundene Lernprozeß auch als solcher festgehalten werden soll und nicht die Tendenz zum diffusen Ich-habe-es-ja-immer-gesagt sich einstellen soll, dann sind die ursprünglichen Hoffnungen und Befürchtungen mit den tatsächlich eingetretenen Lernprozessen und Ergebnissen zu vergleichen.

An einem Beispiel: Eine Lehrerin hat schon zu einem ganz frühen Zeitpunkt kritisch angemerkt, daß ihr Kurs mit zu vielen Materialien überfrachtet sei, sie nehme an, daß sie am Ende des Schulhalbjahres nur bis zur Hälfte des Kursprogrammes kommen könne. Ihre Kollegen glauben, die Planung einhalten zu können. Nun stellt sich jedoch heraus, daß gerade diese Kollegin im Gegensatz zu den anderen bereits vor der Hälfte der abgelaufenen Kurszeit die Hälfte des inhaltlichen Programms hinter sich gebracht hat. Nun kommt es darauf an zu rekonstruieren, warum die Erwartung genau gegenteilig eingetreten ist, ob damit die Befürchtung falsifiziert ist oder nicht, ganz andere Faktoren beim Kursverlauf eine Rolle ge-

spielt haben (selbstgesetzte Hetze, Lernfreudigkeit der Schüler oder gerade das Gegenteil). Wenn nun die hier nur angedeutete kritische Funktion der zu Beginn vorzunehmenden Protokollierung der Hoffnungen und Befürchtungen nicht in die Leere laufen soll, müssen die gesammelten Hoffnungen und Befürchtungen als Fragestellungen einer Schlußbefragung oder Auswertung wiederaufgenommen werden. Hier ist folgendes vorgesehen:

METHODE II: AUF DEM AUSWERTUNGS-WORKSHOP (SIEHE UNTEN) WIRD EINE SAMMLUNG DER URSPRÜNGLICHEN HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN MIT DEN HYPOTHESEN ZU IHRER REALISATION/ NICHTREALISATION VOM WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITER VOR-GELEGT. DIE BETEILIGTEN LEHRER UND WISSENSCHAFTLER SIND DANN AUFGEFORDERT; ENTLANG DER HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN DEMENTIS, UNTERSTÜTZUNGEN, MODIFIKATIONEN ETC. VORZUNEHMEN. DIESE AUSHANDLUNGEN ZU DEN URSPRÜNGLICHEN HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN WERDEN AUF TONBAND FESTGEHALTEN UND TRANSKRIBIERT.

Nun ist ja keineswegs davon auszugehen, daß die von den Beteiligten vorzunehmenden Bewertungen einheitlich vorgenommen werden, so daß es bei der Konfrontation von Wunsch und Wirklichkeit zu einem Konsens aller kommt. Statt dessen werden die Lehrer jeweils aus der ganz spezifischen Situation ihres Unterrichts den Verlauf rekonstruieren. Unbeschadet der dabei natürlich vielfältig zu erwartenden Kongruenzen in den Erfahrungen dürfte es jedoch - wird diese Konfrontation nicht inhaltlich weiter strukturiert - schwierig werden, die Erfahrungen vergleichbar zu machen. Es hätte ja wenig Sinn, ein Auswertungsgespräch vorzubereiten, welches jeder vorgetragenen Erfahrung in ihrer Spezifität das Recht auf Gültigkeit bereits vorab bescheinigt. Wenn keine zusätzlichen Kriterien und Daten aufbereitet werden, wird aus der evaluativen Einschätzung der Grundbildung ein Erzählen von Anekdoten. Wie kann das nun verhindert werden?

Zum einen kann angenommen werden, daß die Diskussion der Wirkungen der Grundbildung ja um die Konstruktionsprinzipien herum strukturiert wird. Diese sind allen Beteiligten bekannt, in der allgemeinen . Stoßrichtung sind die Prinzipien von allen akzeptiert. Auf der ^{sie} Ebene der Konstruktionsprinzipien des Unterrichts bedeuten ^{die} nun für die unterschiedlichen Schülergruppen auf ~~der~~ Ebene des Unterrichts auch ein unterschiedliches Maß und eine neue Form des Lernens. Jenseits der prinzipiellen neuen Lernkonstellation eines von berufs- und studienorientierten Schülern gemeinsam besuchten Kurses läßt sich nun folgendes behaupten: Innerhalb des Gesamtspektrums der Inhalte der sozialberuflichen Grundbildung gibt es:

- Unterrichtssequenzen, in denen in der sozialberuflichen Grundbildung relativ konventionelle berufliche oder studienorientierte Inhalte mit relativ konventionell beruflichen oder studienorientierten Lehrstilen vermittelt werden,
- Lernsequenzen, in denen sowohl für den studienorientierten wie für den berufsbezogenen Teil relativ neue Inhalte in relativ neuen Lehrsituationen vermittelt werden,
- schließlich Lernsequenzen, die in erster Linie aus der Sicht sozialer Integration heraus inhaltlich konzipiert und methodisch ausgelegt werden.

Wenn man einmal davon absieht, daß der größte Teil der von den Unterrichtenden vorgetragenen Hoffnungen und Befürchtungen sich auf die neue Form der Kursdidaktik bezieht, so konzentrieren sich die inhaltlichen Rückfragen auf die mit den drei genannten Innovationsstellen verbundenen neuen Lernkonstellationen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß an diesen innovativen Punkten der Grundbildung sich die positiven oder negativen Erfahrungen mit dem neuen Lernbereichskonzept massieren werden:

- So dürften nach der Erprobung der Grundbildung Forderungen laut werden, die stärker berufsbezogenen Inhalte und Unterrichtsmethoden auszuweiten oder zu beschränken, bzw. die stärker wissenschaftspropädeutischen Anteile zu erweitern oder zurückzudrängen.
- So dürfte die Erfahrung mit einem völlig neuen Inhalt (etwa die Gesprächstherapie) nach der Bewährungskontrolle in die Forderung nach mehr oder weniger Zeit für einen solchen Inhalt münden.
- Schließlich werden sich die positiven oder negativen Erfahrungen zur Integration der unterschiedlichen Schülergruppen in der Grundbildung gerade an den Lernsequenzen festmachen, die aus der Sicht der sozialen Integration konzipiert worden sind.

Genauso wie in der teilweise gymnasial orientierten Arbeitsweise in Kursphasen ein Zurückdrängen der postulierten Berufspragmatik behauptet werden kann, kann mit der zu starken Berufspragmatik z.B. von Spielübungen in der Grundbildung das fehlende Interesse oder die Unterforderung der studienorientierten Schüler kritisiert werden. Damit einerseits nun die sich in diesen Innovationsstellen entzündenden Diskussionen der Beteiligten geordnet und andererseits mit Material und Interpretationshypothesen angereichert werden können, ist folgendes Verfahren vorgesehen:

METHODE III: ES WIRD AN DEN UNTER DEN GENANNTEN GESICHTSPUNKTEN AUSGEWÄHLTEN STELLEN DER GRUNDBILDUNG EINE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG GEBEN, DIE DIE ZIELE DER GRUNDBILDUNG MIT DEN EXEMPLARISCHEN LERNSEQUENZEN DER KURSE IN IHREN KONKRETEN AUSWIRKUNGEN IM UNTERRICHT KONFRONTIERT.

Natürlich wäre es arbeitsmäßig unmöglich, alle entsprechenden Stellen in allen Kursen der sozial-beruflichen Grundbildung in allen Lerngruppen durch teilnehmende Beobachtung einer intensiven Analyse zugänglich zu machen. Von der Seite der Wissenschaftlichen Begleiter wurde deswegen angeboten, daß jeweils zwei Mitarbeiter aus der Wissenschaftlichen Begleitung an vier bis fünf typischen, von den Kollegen in den Regionen mitausgewählten Beispielen eine Unterrichtsbeobachtung durchführen. Im Rahmen der Kooperation von Kollegen in Bethel sowie darüber hinaus zwischen den Projektregionen ist die Möglichkeit zur gegenseitigen Unterrichtsmitschau gegeben. Gelingt es, die gegenseitige Hospitation von Kollegen zur erweiterten Analyse von Lernsequenzen zu nutzen, erweitert sich die Basis des herangezogenen Materials beträchtlich.

Wenn die Funktion der Unterrichtsbeobachtung stark aus der Perspektive der exemplarischen Illustration der Übersetzungsmöglichkeit der Ziele der Grundbildung in den Unterricht verstanden wurde, so darf freilich auch nicht der Aspekt der Lehrtechnik und Lernstrategie, die im einzelnen angewandt wird, unberücksichtigt bleiben. Gerade da zu erwarten ist, daß die Lehrer mit unterschiedlichen didaktischen Varianten die Kurse unterrichten werden, besteht bei der Auswahl der Kurssequenzen auch die Aufgabe, diese Unterschiede mit zu berücksichtigen. Dies führt dazu, daß ein und dieselbe Unterrichtssequenz bei zwei Lehrern mit unterschiedlichen didaktischen Zugriffen beobachtet wird. An einem Beispiel: Die letzte Phase des vierten Grundbildungskurses weist eine Reihe von Texten zur Institutionenkritik und Geschichte der Institutionen der Erziehung aus. Nun kann gezielt überprüft werden, ob eine mündlich erläuternde, "erzählende" Behandlung der Inhalte der Institutionenkritik und der Geschichte der Institutionen didaktisch besser geeignet ist als eine exemplarische, textorientierte Behandlung des gleichen Themas. An einem anderen Beispiel: In fast

allen Kursen der sozialberuflichen Grundbildung gibt es phänomenologische Teile. Diese phänomenologischen Teile sind dadurch ausgezeichnet, daß die Schüler zum Sammeln von Informationen angehalten sind und sie die grundlegenden Inhalte nicht über 'akademische' Texte vermittelt bekommen. Nun wäre vergleichend zu überprüfen, ob eine solche phänomenologische Phase bezogen auf die Ursachen und Erscheinungsformen menschlichen und gesellschaftlichen Leidens, welche ja stärker die Motivation zur Projektarbeit voraussetzt, erfolgreicher ist als etwa eine systematische, durch die Theorie des Gegenstandsfeldes organisierte didaktische Variante.

Eine auf einige exemplarische Unterrichtssequenzen zugespitzte Unterrichtsbeobachtung steht natürlich nicht unter dem Anspruch, die Unterrichtsphänomene repräsentativ zu erfassen. Die in der Interpretation ausgebreiteten Beispiele dienen eher zur Stimulierung einer Diskussion, sie können nicht den Anspruch erheben, eine vollständige Praxis des Unterrichts der sozialberuflichen Grundbildung abzudecken.

Weiterhin ist eine methodische Einschränkung angebracht: Die Unterrichtsbeobachtung in den Kursen der Grundbildung wird kriteriumsorientiert erfolgen. Ausgehend von einer Leitfrage, d.h. von einer Hypothese der Planer bezogen auf die jeweilige Unterrichtssequenz (welches^{sina} die spezifischen didaktischen Intentionen der Phase?) wird ein Zusammenhang von Beobachtungskriterien aufgestellt (welches sind die Indikatoren für die Zielerreichung der didaktischen Intention?), der die Protokollierung des Unterrichtsverlaufes leiten soll. Einer der Beobachtenden wird also versuchen, das Unterrichtsgeschehen unter den spezifischen didaktischen Intentionen nach Maßgabe eines Beobachtungsschemas zu beschreiben. Seine Beobachtung ist gezielt auf das Eintreten/Nichteintreten der Unterrichtsphänomene gerichtet. Der zweite Beobachtende

wird dagegen versuchen, den faktisch eintretenden Unterrichtsverlauf ausführlich zu protokollieren. Für die mit der Unterrichtsbeobachtung angesprochenen Zwecke ist es dabei nicht notwendig, ein vorab empirisch getestetes Beobachtungskriterium wie ein vollständiges Unterrichtsprotokoll zu entwerfen, denn mit dem vorgeschlagenen Verfahren ist sicherzustellen, daß die Interaktionen in einer Klasse bezogen auf die spezifischen didaktischen Intentionen, hier bezogen auf die faktischen Lernprozesse, protokollierbar sind. So ist auch ohne einen hohen empirisch-statistischen Aufwand es möglich, die maßgeblichen Hypothesen im Unterrichtsgeschehen festzumachen. An einem Beispiel:

In einer Phase eines Kurses der Grundbildung ist geplant, daß die Schüler bei sozialberuflich Tätigen eine Befragung zu deren Berufserwartungen und Erfahrungen durchführen. Diese Unterrichtssequenz ist durch ein hohes Maß an Eigenaktivität der Schüler zu kennzeichnen. Erstmals frei von Texten sollen die Schüler die bisherigen Ergebnisse des Unterrichts zusammenfassen, Fragen für die Befragung sammeln, Gesprächspartner suchen, die Befragung vorbereiten, durchführen und auswerten. Sicherlich ist die hierfür geeignete Form der Gruppierung die Arbeit in Arbeitsgruppen, so daß der relativ ungewöhnliche inhaltliche und didaktische Zugriff dieser Phase auch vom Problem der sozialen Integration her besonders gekennzeichnet sein dürfte. Eine nach den eben genannten Kriterien organisierte Beobachtung dürfte Material zu folgenden Fragen sammeln können:

- Gelingt es den Schüler, ihre bisherigen Erfahrungen zusammenzufassen, und welche Rückschlüsse erlaubt dies auf die Komposition des vorangegangenen Unterrichts,
- welche Gruppierungsformen wählen die Schüler selbständig, bzw. welche Gruppierungsformen werden ihnen vorgeschlagen, und wie reagieren die Schüler darauf,
- arbeiten die Schüler engagiert und selbständig oder müssen die Lehrenden immer wieder intervenieren, welches sind die aktivsten Schüler, gelingt es den Schülern, auftretende Schwierigkeiten bei der Projektdurchführung selbständig zu lösen,

- vermitteln die Schüler die gemachten Erfahrungen mit der eigenen Berufsperspektive oder ist diese im Projekt nicht präsent (bei einigen ja, bei anderen nein)?

Die Beobachtung in dieser Phase dürfte sich weniger mit den standardisierten Beobachtungskriterien, die Kommunikationsprozesse 'vermessen' würden, organisieren lassen, sondern durch Protokollierung unter groben Fragestellungen und durch gezielte Rückfragen bei Schülern und bei Lehrern.

Als Ergebnis der Beobachtung wird ein Ensemble von Unterrichtsepisoden der sozialberuflichen Grundbildung vorgelegt. Diese Episoden werden mit evaluativen und in den Konsequenzen konstruktiven Hypothesen konfrontiert, diese wiederum in einem Erfahrungsaustausch mit den Lehrern diskutiert.

Vielleicht das größte "Hindernis" beim Versuch der Ziel-Mittel-bezogenen Generalisierung der Erfahrungen der sozialberuflichen Grundbildung dürfte (nur scheinbar paradoxerweise) der konkrete Unterricht und sein Kontext sein. Zurecht werden die Lehrer immer wieder darauf insistieren, daß die curriculare Planung nur dann wirklich etwas taugt, wenn sie auch die alltäglichen Unterrichtsschwierigkeiten irgendwie auffangen kann (nicht umsonst strukturieren gerade solche Befürchtungen und positiv gewandt: Hoffnungen den Erwartungskatalog der Lehrer): Was taugt eigentlich ein curricular ausgelegter Kurs, wenn der gesamte Unterricht bei einer einmonatigen Krankheit eines Lehrers unsinnig wird? Wie reagiere ich als Lehrer in meinem Kurs, der sozial integrativ konzipiert ist, darauf, daß bereits in der Grundbildung die qualifikationsrelevante und den Abschluß definierende Leistungsmessung gefordert wird?

Wenn die Unterrichtsbeobachtung vor allem aus der Sicht des Zielkonzeptes erfolgt und wenn die alltäglichen Erfahrungen der Lehrenden damit nicht berücksichtigt werden können, diese aber für die Bewertung des Unterrichtsgeschehens von großer Wichtigkeit sind, dann muß die Evaluation auch diese Ebene der Faktoren und Daten und Interpretationen erfassen. Die bisherige Literatur zur evaluativen Begleitung von Curricula hat sich nun

souverän über die Alltagsprobleme des Unterrichts hinweggesetzt (nicht zuletzt auch deswegen, weil sich solche Alltagsprobleme in einer empirisch-analytischen Anordnung sprichwörtlich nur als Störvariablen greifen lassen). Es wurde nun vorgeschlagen, in der handlungsorientierten Evaluation der Grundbildung genau einen umgekehrten Akzent zu setzen und die Alltagsprobleme des Unterrichts in der sozialberuflichen Grundbildung und damit die tatsächlich pragmatischen Standards des Erfolges oder Mißerfolges mit ins Zentrum zu rücken.

Nun ist zu fragen, wie diese Probleme (wenn schon nicht systematisch), so doch halbwegs systematisch in den Blick genommen werden können: Da gibt es einzelne erfolgreiche Stunden, da gibt es einen blauen Montag und einen ermüdenden Freitag bzw. Samstag, da gibt es den überkritischen Einzel-schüler und die relativ desinteressierte Klasse, da gibt es das Gefühl, eine sehr interessante Stunde gehabt zu haben und das Gefühl, nicht einen Zentimeter weit im Plan des Kurses vorangeschritten zu sein, da kann etwas durch politische Ereignisse oder durch sportliche Höhepunkte bei der Planung des Unterrichts dazwischen kommen, da kann man spontan auf Schülerwünsche eingehen können und diese unterdrücken müssen, da kann ein Disziplinproblem auftreten, aber auch ein intensives Nachhaken einzelner Schüler oder Schülergruppen zu einzelnen Themen des Unterrichts usw. usf. (vgl. zu den Phänomenen des Unterrichtsalltags etwa RUMPF 1966, KLINK 1974; HUSMANN 1975).

Die hier illustrativ aufgelisteten Aspekte der konkreten Unterrichtsrealität bzw. des Unterrichtsalltages sind zu wichtig, als daß man sie bei der Bewährungskontrolle einfach unberücksichtigt lassen könnte. Es wurde deshalb empfohlen und beschlo-ssen:

METHODE IV: ZUR EINSCHÄTZUNG DER KONKRETEN ALLTÄGLICHEN UNTERRICHTSSCHWIERIGKEITEN UND DAMIT AUCH DER IMPLEMENTATIONSMÄNGEL BEI DER LEHRBARKEIT UND LERNBARKEIT DER KURSE SOLL EIN VORSTRUKTURIERTES TAGEBUCH ÜBER DEN UNTERRICHTSVERLAUF AUFSCHLÜSSE GEBEN.

Jeder Lehrer in den Projektregionen des Schulversuchs, der Grundbildungskurse durchführt, erhält am Anfang des Schulhalbjahres eine Kladde in die Hand, in der er nach Möglichkeit seine Aufzeichnungen zum alltäglichen Unterricht eintragen soll. Natürlich kann es sich hierbei nicht um ein wiederum elaboriert ausgelegtes "wissenschaftliches oder literarisches" Produkt handeln. Auch wird nicht davon ausgegangen, daß in jeder Unterrichtsstunde Aufregendes passiert, was eine Tagebucheintragung verdienen würde. Am Ende des Unterrichtshalbjahres werden die Tagebuch-Einträge zusammengetragen, ein Wissenschaftlicher Begleiter liest die Aufzeichnungen durch und erarbeitet in einer Inhaltsanalyse ein Diskussionsangebot zum "Unterrichtsalltag" in der sozialberuflichen Grundbildung. Nach der Auswertung gehen die Tagebücher sofort an den Schreiber zurück. Bei der Auswertung der Tagebücher geht es darum, im Rahmen der Inhaltsanalyse eine Typologie des Unterrichtsgeschehens, eine Chronik gelingenden und eine Chronik mißlingenden Unterrichts zu schreiben, in der an Beispielen idealtypisch aus der Sicht des konkreten Schulgeschehens über die sozialberufliche Grundbildung berichtet wird. Bei der Auslegung des Tagebuchs entsteht nun das Problem, ob auf jede Vorstrukturierung verzichtet werden soll, oder ob in einem gewissen Rahmen versucht werden kann, die Aufmerksamkeit des Tagebuchführenden zumindest unter anderem auf gewisse Fragen zu lenken. Einerseits wird ja gewünscht, eine ungefilterte Protokollierung bemerkenswerter Ereignisse zu ermöglichen, andererseits

ist gerade aus der Sicht der Konfrontation von Schulalltag und geplantem Grundbildungsunterricht es notwendig, gewisse Beziehungen bereits bei der Abfassung von Beobachtungen zu berücksichtigen. Hierbei kommt es weniger darauf an, daß der Tagebuchschreibende bereits kausale Beziehungen zwischen Plan und Unterrichtsalltag herstellt, statt dessen steckt dahinter die Überlegung, die unterrichtlichen Erscheinungen hypothetisch in die Beziehung zum geplanten Unterricht oder Abgrenzung zum geplanten Unterricht zu bringen. Unabhängig davon jedoch kann es hilfreich sein, bei einer nicht vorzunehmenden kontinuierlichen Beobachtung des Unterrichts in einem Tagebuch den Medieneinsatz in einem Kurs über die Dauer des Kurses hinwegverfolgen und rekonstruieren zu können. Schließlich sichert eine partielle Vorstrukturierung der Beobachtungen eines Tagebuchs ein gewisses Maß (für die Auswertung notwendiger) Vergleichbarkeit. Alles in allem jedoch sind die Lehrer aufgefordert worden, ihre Beobachtungen auch dann niederzuschreiben, wenn sie selbst nicht den Eindruck haben, daß diese in die Fragestellungen des Tagebuchs passen. Der Kompromiß zwischen Offenheit und Strukturiertheit sah folgendermaßen aus: Das Tagebuch enthält folgende Fragestellungen:

I Plan des Kurses, Unterrichtswirklichkeit

1. Der Kursentwurf enthält Vorschläge zu Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden. Konnten sie die gemachten Vorschläge im Unterricht einsetzen, welche Vorschläge haben sie gegebenenfalls ausgewählt, welche Veränderungen am Kurskonzept haben sie vorgenommen?
2. In den Kurskonzepten werden an verschiedenen Stellen Vorschläge zur Sozialform im Unterricht (Lehrervortrag, Kleingruppen etc.) gemacht. Welche Sozialform haben sie im Unterricht mit welcher Erfahrung eingesetzt?
3. Bei der Planung des Kurses wurde versucht, auf Schülerwünsche und Schülermotive bereits einzugehen. Wir haben dementsprechend versucht, Medien auszuwählen, die schülergerecht sein sollen, wir haben versucht, die Inhalte des Unterrichts so aufeinander folgen zu lassen, daß durch den Unterrichtsverlauf die Schüler motiviert werden können. Ist es nun gelungen, die Ziele des Unterrichts den Schülern transparent zu machen, ist es gelungen, solche Medien im Unterricht einzusetzen, deren Ziele dem Schüler deutlich waren und die ihn zur Mitarbeit motivieren konnten?

4. Vielleicht haben Sie nach jeder Unterrichtssequenz den Schülern einen Arbeitsauftrag gegeben. Welchen Arbeitsauftrag haben Sie erteilt, gelang es dadurch, in den folgenden Unterrichtsstunden jeweils an den vorangegangenen Unterricht anzuknüpfen?
5. Sicherlich ist bei der Behandlung der Unterrichtsgegenstände bei den Schüler zu den Fragestellungen Interesse geweckt worden, die in der Planung des Kurses nicht vorgesehen waren. Sind die Schüler auf einen anderen Kurs verwiesen worden, in dem dieser Gegenstand aufgegriffen wird, wurden sie vertröstet, welche Fragen haben die Schüler mehr interessiert als die durch die Planung nahegelegten?
6. Manche Themen dürften einen zukünftigen Erzieher mehr interessieren als einen Schüler, der zunächst "nur" das Abitur in der Kollegschole erreichen will oder der "Fachsportleiter" zum Ziel hat. Läßt sich nun ein Unterschied in der Motiviertheit der Schüler (je nach ihrem Bildungsgang) unterscheiden, resultieren daraus im Unterricht Konflikte?
7. Zwischen den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung gibt es vielfältige (zum großen Teil bewußt geplante) Überschneidungen. Da der Unterricht in den vier Kursen nicht im einzelnen vorgeplant werden sollte und konnte, besteht dadurch jedoch die Gefahr, daß sich die Überschneidungen und Verweise als bloße Verdoppelungen (oder uneingelöste Versprechungen) im Unterricht erweisen. Haben sich in der nun angelaufenen Unterrichtssequenz solche Überschneidungen ergeben, haben sie zu Schwierigkeiten geführt oder waren sie für den Unterricht förderlich?
8. Falls Sie nicht nur mit dem Kurs, sondern auch mit sich selbst unzufrieden waren, und Sie hierüber einige Anmerkungen machen wollen, der folgende Platz ist dafür reserviert:
9. Eine besondere Situation für den Unterricht dürfte die Vorbereitung und Nachbereitung des Erkundungsauftrages der Schüler bedeuten. Gelang es, die verschiedenen Erfahrungen der Schüler in Ihrer Kursgruppe durch den Unterricht vorzubereiten, gelang es, diese im Unterricht aufzunehmen, welche besonderen Erfahrungen haben Sie gemacht?

II Auswirkungen des Schulklimas auf den Unterricht

1. Der Unterricht in den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung steht nicht isoliert im Lernprogramm des Schülers. Es ist gut möglich, daß der Leistungsdruck in anderen Kursen, daß die Lernerfahrung in anderen Kursen auf Ihren Unterricht im Kurs sich ausgewirkt haben. Lassen sich solche Auswirkungen beobachten, wenn ja, welche?
2. Sicherlich dürfte das Lernklima in einem Kurs auch maßgeblich vom allgemeinen Schulklima abhängen. Schulausfall, allgemeine Auseinandersetzungen um das Leben in der Schule u.ä.m. können in den Unterricht hineinragen und im Unterricht angesprochen werden. Gab es solche allgemeinen Einflußnahmen und wenn ja, welche?

3. Welche besonderen Vorkommnisse sind sonst noch eingetreten?

III Beobachtungen, die in den Fragen nicht angesprochen sind.

...

Nun wird das, was Inhalt und Gegenstand eines Tagebuchs sein kann, nicht erst durch das Tagebuch thematisiert (auch wenn von Lehrern, die die reflexions- und erkenntnis-stimulierende Funktion des Tagebuchs nach den anfänglichen Schwierigkeiten (passen meine Beobachtungen in die Fragen hinein) bestätigt wird). KLINK etwa weist darauf hin, daß ihn das Tagebuch dazu veranlaßt hat, gerechter, selbstkritischer und präziser den eigenen Unterricht zu beurteilen. (KLINK 1974, S. 5 f.) Im Gespräch mit den Schülern oder mit den Kollegen in der Klasse oder in der Konferenz werden Beobachtungen artikuliert. Während jedoch das Tagebuch eine stille (zunächst monolo-gische) Instanz ist, es zwar aus der Perspektive späterer Rückschau und Auswertung mitausgelegt wird, aber nicht Aktualitäts-charakter hat, ist dies bei den öffentlich vorgetragenen Beobachtungen anders: Wir sind in den Dialog mit den Kollegen eingebunden und vermitteln und ergeben oft nach Maßgabe der Übereinstimmung neue Handlungsorien-tierungen (wenn z.B. mehrere Kollegen die gleiche Schwierigkeit mit einem Inhalt in einer Unterrichts-sequenz haben, dann werden sie sicherlich ad hoc beschließen, ein anderes Verfahren einzuschlagen). Um diese Prozesse so transparent wie möglich zu machen, ist an allen Schulen des Versuchs von Anfang an ein prozeßbegleitender E-rfahrungsaustausch geplant worden. In Abständen von 14 Tagen bis zu einem Monat treffen sich die Grundbildungs-Lehrer und die Wissenschaftlichen Begleiter zu einer Diskussion anstehender Fragen (etwa Klassenarbeiten, Praktikumsvorbereitungen etc.) und zur Auswertung der Erfahrungen sowie zur curricularen Koordination (etwa zur Vermeidung etwaiger Über-schneidungen in den Kursen). Die während dieser Sitzung stattfindenden Diskussionen haben für einen Teil der Lehrer den Status einer ad hoc ansetzenden Evaluation.

METHODE V: DIE BEGLEITUNG DES UNTERRICHTS IN DER SOZIAL-
BERUFLICHEN GRUNDBILDUNG IN DER FORM VON GRUPPENDISKUSSIONEN

Der Wissenschaftliche Begleiter, der an allen Sitzungen der Lehrer teilnimmt, macht ausführliche Protokolle der Sitzungen und faßt die Ergebnisse (Hypothesen, Urteile, Bewertungen) nach einer Sequenz von S-Sitzungen zusammen. Zu Beginn der allgemeinen und zusammenfassenden Auswertung mit den Unterrichtenden entsteht aus diesen Protokollnotizen (unter Hinzuziehung der exemplarischen Beschreibungen von Unterrichtssituationen) ein Interpretationstableau, welches die aus der Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung wichtigen Faktoren zur Diskussion stellt. Die dabei formulierten Einschätzungen werden jedoch (genauso wie dies die Lehrer nicht tun) nicht bis zum Ende der Unterrichtserprobung zurückgehalten. Wie schon vorher erläutert worden ist, hat der Erfahrungsaustausch der Lehrer die Funktion, einen evaluativen feed-back dort zu sichern, wo Einschätzungen zur Optimierung von Unterrichtsmaßnahmen führen können.

Die bisner gemachten Vorschläge zur Evaluation sind relativ eng angebunden an den Unterrichtsverlauf der Kurse. Damit ist jedoch das anvisierte Spektrum der Lernprozesse in der Grundbildung noch nicht vollständig eingefangen. Eines der wesentlichen Ziele der sozialberuflichen Grundbildung (und eine der wesentlichen Hoffnungen) ist die Stiftung bzw. die Wahrung des Zusammennangs von Theorie und Praxis. Alle Schüler werden neben schulischem Unterricht auch einen Erkundungsauftrag in einem Praktikum absolvieren. Der Erkundungsauftrag der Schüler läßt sich zwar anbinden an die bisherigen Erfahrungen mit Kurspraktika innerhalb der sozialpädagogischen Ausbildung, die Erkundungsaufträge in unseren Praktika jedoch haben eine spezifische Funktion: Erkundungsaufträge werden aus dem Unterrichtsverlauf in den schulischen Kursen entwickelt, sie werden schulisch partiell begleitet und in den anschließenden Unterrichtsphasen systematisch ausgewertet. Diese Auswertungssituation schafft nicht nur eine Fülle organisatorischer Probleme, sie hat auch Auswirkungen auf die

Unterrichtsprozesse selbst. Als 6. und somit gesonderter methodischer Zugriff innerhalb der Evaluation ist deswegen vereinbart worden:

METHODE VI: DOKUMENTATION UND BEGLEITUNG SOWIE AUSWERTUNG DER ÜBERGÄNGE VON SCHULE - PRAKTIKUM-SCHULE IN DEN KURSEN DER GRUNDBILDUNG

Es seien einige Aspekte genannt, die bei der Dokumentation der Erfahrungen diesbezüglich wichtig werden dürften:

- Zum einen müßte beobachtet werden (etwa als zusätzlicher Beitrag zur Unterrichtsbeobachtung), welchen Beitrag faktisch der Unterricht in einem Kurs zur Vorbereitung des Erkundungsauftrages beisteuern kann (inclusive der verschiedenen Praktikaorte, der verschiedenen Kurse, der verschiedenen Formen von Erkundungsaufträgen: Befragung, Beobachtung, praktisches Handeln).
- Sodann müßte die Teilnahme am Praktikumsort selbst überprüft werden, welche potentiellen Erfahrungen die Praktikumsstelle, u.d.h. auch die Personen, die dort arbeiten, im Rahmen der Grundbildung bereitstellen können. Weiter ist zu überprüfen, inwieweit unterschiedlichste Erfahrungen des Praktikums im schulischen Unterricht aufgenommen werden können, ob sich aus den Praktikumerfahrungen Änderungen in den Kursen ergeben, ob die Kurse bereits so geplant sind, daß die zu antizipierenden Beobachtungen thematisch im Kurs wieder auftauchen (vermutlich werden hier in jedem Kurs andere Antworten gegeben werden).
- Schließlich sollte gesondert geprüft werden, wie das Problem didaktisch gelöst wird, daß in einer Kursgruppe nur ein kleiner Teil von Schülern sitzt, die den Erkundungsauftrag des jeweiligen Kurses mitgemacht hat. Verschärft tritt dieses Problem dort auf, wo nicht eine überschaubare Anzahl von Praktikumsstellen, sondern eine große Vielfalt bereitgestellt wurde. Es ist also zu überprüfen, ob ein produktiver Transfer der Prakti-

kumserfahrungen an unterschiedlichen Stellen in einem Kurs möglich ist. (vgl. hierzu noch einmal die im Kapitel 3 aufgeführten Fragestellungen zum Praktikum).

Eine spezifisch abgrenzbare Methode, diese Fragen zu beantworten, scheint mir auch deswegen nicht möglich zu sein, als die zu erwartende Praxis (wie schon wiederholt betont wurde) nicht (bis auf wenige Eckdaten) berechenbar ist. Statt dessen wird bei der Beurteilung dieser Frage auf die Befragung von Lehrern und Schülern zurückgegriffen, die einerseits im Unterricht, andererseits in den Vorbereitungs- und Nachbereitungssitzungen der Lehrer vorgenommen wird. Dabei wird der dafür zuständige Wissenschaftliche Begleiter einen Bericht mit dem Praxis-Koordinator der jeweiligen Schule verfassen, der die wichtigsten schlechten und guten Erfahrungen zusammenfaßt und dabei besonders die unterschiedlichen Praxisansätze kritisch vergleicht. Dafür müssen unter anderem auch die Praktikumsorte selbst erkundet werden; das bedeutet Gespräche mit Schülern und Lehrern in den Praktikumsstellen. Hierfür empfiehlt es sich schließlich, wiederum an ein bis zwei Kursen den Übergang von Praktikum zu Schule im Unterricht selbst zu interpretieren.

Die Verbindung von Theorie und Praxis bedeutet bei der Evaluation nicht nur ein Problem der Abstimmung von Inhalten und Lernprozessen. Vielmehr dürfte es so sein, daß die Betroffenen entweder das Praktikum bereits als Bestandteil einer Berufsqualifizierung verstehen, umgekehrt andere vielleicht das Praktikum als prekäres schulisches Zugeständnis an den Schüler unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftspropädeutik einstufen. wieder andere werden vielleicht mit Blick auf die spezifischen Qualifikationsbedürfnisse des von ihnen vertretenen Bildungsganges (etwa Freizeitportaleiter) einwenden, daß sowohl das Praktikum als auch die Schule zu wenig in der Grundbildung auf die Bedürfnisse dieses Bildungsganges Rücksicht nimmt. Es ist anzunehmen, daß die Diskussion um die Relevanz der sozialberuflichen Grundbildung für die Bildungsgänge gerade aus der Sicht

der im Anschluß an die Grundbildung zu sichernden Qualifikationsanforderungen verlaufen wird.

Die Diskussion um Erfolg und Mißerfolg in den Kursen der Grundbildung wird sich somit nicht auf die Kurse der Grundbildung beschränken. Vielmehr wird an den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung exemplarisch das Problem der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung diskutiert werden. Die Grundbildung ist die Probe auf das Exempel. Dies wiederum hat uneingestanden oder eingestanden zur Konsequenz, daß von den Kursen der Grundbildung Dinge erwartet werden, die gar nicht ein Bestandteil der Konzeption sind. Ein Beispiel: Zur pädagogischen Ausbildung des Erziehers steht in der zweijährigen Berufsfachschule des schulischen Regelsystems nur ein begrenztes Stundendeputat zur Verfügung. Von den Unterrichtenden wird das Unterrichtsvolumen als chronisch knapp bezeichnet. Wenn nun die sozialberufliche Grundbildung ein halbes Jahr von dieser Ausbildung "abzwackt", dann stellt sich naturgemäß die besorgte Frage, ob noch ausreichend Zeit für eine berufliche Qualifizierung zur Verfügung steht. Die Grundbildungskurse sind konzeptionell breit angelegt, d.h. auf alle Sozialberufe hin zugespißt. Die bisherige Berufsausbildung ist (zumindest in der Selbsteinschätzung der Vertreter der Fachschulen) außerordentlich spezialisiert. Es wird also sich innerhalb der Bewertungsdiskussionen in der Grundbildung sofort die Frage stellen: Ist die sozialberufliche Grundbildung berufsqualifizierend genug? Hierbei dürfte es sich (die Erfahrung hat das zumindest in der Vergangenheit gezeigt) um eine Diskussion handeln, die pars pro toto die Grundbildung strukturell überfordert. Als einführende Veranstaltungen dürften die Kurse viele Themen ansprechen, die in den Kursen der folgenden Halbjahre intensiver aufgearbeitet werden. Wir finden im

Curriculum der Grundbildung jedoch auch Inhalte, die im spezialisierten Bildungsgang nicht mehr aufgenommen werden. Von den vier Kursen der Grundbildung wird aber ein Qualifikationsprogramm erwartet, welches eigentlich erst im vollen Bildungsgang absolviert werden kann (dies gilt auch in der Erwartung von den Schülern selbst). Nun nützt es wenig, wenn - wie in der Vergangenheit geschehen - mit dem Verweis auf folgende Jahrgangsstufen Defizithypothesen bezogen auf das Curriculum "abgeschmettert" werden: "Aber ich bitte Sie, Sie können doch von der Grundbildung nicht schon alles erwarten!"

Damit kommt zu den bisne-rigen methodischen Zugriffen auf die Bewährungskontrolle der Grundbildung ein neues Element hinzu: Während die ersten bisher benannten Verfahren auf eine begleitende Evaluation abzielen und somit im Prozeß der Curriculumreform selbst Einschätzungen vorgenommen werden (in der Sprache der Evaluation-Theorie: eine intrinsische Evaluation - vgl. dazu MEYER 1972, S. 119 ff.; WULF 1972, S. 15 ff.), handelt es sich bei der Frage nach den Konsequenzen der Grundbildung für die weitere Ausbildung um eine antizipierte produktorientierte (pay-off) Evaluation. Eigentümlich jedoch werden bei der Einschätzung der Ergebnisse Kriterien herangezogen, die nicht sachadäquat sind. Von der Grundbildung wird immer schon implizit ein output erwartet, der erst im Abschluß des gesamten Bildungsganges bewertbar wird. Wie ist dem methodisch zu begegnen?

Zunächst könnte ein Ausweg darin vermutet werden, lediglich nominal diejenigen Qualifikationen zu erheben, die die sozialberufliche Grundbildung augenscheinlich erbringt: Was können also die Schüler nach der Grundbildung, welche Einstellungen haben sie zu den Sozialberufen usw.? Zwei Gesichtspunkte lassen nun (im Rückgriff auf Kapitel 2.2 bis 4) eine solche Operationalisierung wenig sinnvoll erscheinen: Zum einen sind die Lehrer nicht bereit (allen Qualifikationsbedenken zum Trotz), unter dem evaluativen Gesichtspunkt eine Lernstruktur heimlich

oder offen einzuführen, die die didaktischen Intentionen pervertiert. Dies wäre bei einem Set von Leistungs- und Verhaltensmessungs-Tests der Fall. Sodann würde jedoch das Ergebnis einer solchen Evaluation ohne den Vergleichsmaßstab im schulischen Regelsystem (Berufsfachschulen, Fachschulen, Fachoberschulen, Gymnasien) ins Leere laufen. Ohne den Vergleichsmaßstab kann ja gar nicht die Leistungsfähigkeit der Grundbildung relational eingeschätzt werden, weil der Standard überhaupt nicht aus der Schulpraxis der Kollegschule (der optimalen Ausbildungskapazität) genommen werden kann. Gravierender aber ist noch eine andere Überlegung, nämlich, daß in der sozialberuflichen Grundbildung Ziele verfolgt werden, die so im schulischen Regelsystem gar nicht auftauchen (die soziale Integration von Schülern mit unterschiedlichsten Berufs- und Studienwünschen existiert als schulische Vorgabe in keiner der bisherigen Schulen!). Dort wird in Klassen oder im Gruppenverband unterrichtet. Als letztes kommen die unterschiedlichsten Gruppierungsbedingungen hinzu, die zumindest für das Schuljahr 77/78 selbst innerhalb der verschiedenen Schulen einen Vergleich verbieten (vgl. Kapitel 2 dieser Arbeit).

Angesichts dieser Rahmenbedingung ist zu fragen, welche Alternative zur Leistungsdiagnose möglich ist.

Es wurde vorgeschlagen und vereinbart, die Ergebnisevaluation von der Ebene des "Schülerverhaltens" auf die Ebene der Lehrer- und Schülereinschätzungen zu transformieren:

METHODE VII: AM ENDE DER SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG WIRD EINE LEHRERBEFRAGUNG MIT EINEM STANDARDISIERTEN FRAGEBOGEN DURCHGEFÜHRT, DIE NACH DEM ERREICHTEN LEISTUNGSSTAND DER SCHÜLER UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER REVISION DER KURSE SOWIE DER NACHFOLGENDEN QUALIFIKATIONSANFORDERUNGEN FRAGT.

Zur Vorbereitung dieser Befragung wird auf erste knappe Erfahrungsberichte zu rekurrieren sein, die die Kurslehrer im Auftrage des KMs zu verfassen haben. In den Erfahrungsberichten wie der dann durchzuführenden Befragung sind in etwa folgende Fragestellungen abzuhandeln:

- Unter welchen Voraussetzungen und in welchen Prozessen sind welche Qualifikationen im geplanten Kurs einlösbar gewesen? (Zusammenfassender Vergleich: Plan - Wirklichkeit).
- Welche Qualifikationen mußten ergänzt werden, damit das Curriculum durchgeführt werden konnte, bzw. welche sollten ergänzt werden? (Ergänzende Zusammenfassung erreichter/erreichbarer Qualifikationen)
- An welchen inhaltlichen Punkten entstand ein verstärktes Interesse von Schülern, welches aufgrund der Unterrichtsplanung nicht so ohne weiteres aufgenommen werden konnte? (Zusammenfassung der Qualifikationsversprechen)
- Welche Qualifikationserweiterungen scheinen aus der Sicht der Grundbildungskurse in den folgenden Jahrgangsstufen bezogen auf das Fach Erziehungswissenschaften, aber auch bezogen auf die anderen Leitdisziplinen und Bezugswissenschaften erstrebenswert zu sein? (Zusammenfassung der Qualifikationen aus der Sicht der Grundbildung und der Bildungsgangsplanungen). Im Rahmen der Befragung ist natürlich zu erwarten, daß die Unterrichtenden jeweils auf die Lernleistungen der Schüler rekurrieren (sowohl vom kognitiven Gehalt wie von der Lerneinstellung her). Es wird also darauf ankommen, die Fragen so zu formulieren, daß über die Antworten selbst einige Rückschlüsse auf die Lernkapazitäten des Curriculums bezogen auf die Lernleistungen der Schüler möglich werden.

Gerade aber auch der Stellenwert dieser Befragung für die weitere Qualifikationsplanung in der Kollegeschule macht es wichtig, die gesammelten Unterrichtserfahrungen im Anschluß an die intensive Auswertung anderen Kursentwicklungsgruppen und Realisierungsgruppen zugänglich zu machen. (Hierfür wird, wie schon angedeutet, im Anschluß an die intensive Auswertungsklausur (im Februar/März 1978) eine Dokumentation vorgelegt. Jedoch auch schon vorab scheint es sinnvoll zu sein, die eben benannten knappen Berichte aufgrund einer ad-hoc-Evaluation den anderen arbeitenden Kursentwicklungsgruppen zugänglich zu machen.

Gerade der letzte Punkt weist auf ein allgemeines Problem der Bewährungskontrolle hin: In welchem Ausmaße gelingt es, die Arbeiten der Bewährungskontrolle für den Unterricht selbst fruchtbar zu machen? Die Arbeitsbelastung durch Evaluation dürfte in dem Maße ja steigen, ~~in~~ ^{der} Evaluation abgekoppelt vom konkreten Unterricht verläuft. Fragebogenerstellung, Fragebogenauswertung etc., die nicht im konkreten Unterrichtsgeschehen selbst vermittelt ist, bedeutet einen erhöhten Arbeitsbedarf. Nun läßt sich dieser erhöhte Arbeitsaufwand bezogen auf die Erfahrungen der unterrichtenden Lehrer vermutlich nicht so ohne weiteres vermeiden. Bezogen jedoch auf die Schüler ergibt sich eher die Möglichkeit, ihre Einschätzungen, Urteile und Lernleistungen als integrierten Bestandteil des Unterrichts aufzunehmen. So kann etwa die Diskussion über die Berufsmotive und die Berufswahlfähigkeit etc. Gegenstand des Unterrichts sein (vgl. den vierten Grundbildungskurs); genauso jedoch wie diese Frage Thema des Unterrichts ist, ist sie auch Gegenstand der Evaluation. Die curricularen Entscheidungen zum Thema Berufsmotive und Berufswahlfähigkeit sind so ausgelegt, daß der reflexive Teil des Kurses in einer "Selbstevaluation" der Schüler über ihre eigenen Motive etc. besteht. (vgl. zum Lernarrangement die Seite 153 ff dieser Arbeit). Daraus kann gefolgert werden, daß unabhängig von den Einzelentscheidungen im Curriculum

die Schüler nach der Grundbildung über ein reflektiertes Verständnis der mit den Zielen der Grundbildung angesprochenen Fragen verfügen. Zwar ist damit nicht gesagt, daß das curriculare Arrangement der Kurse der Grundbildung ein optimales Programm zur Einlösung der Ziele der Grundbildung darstellt, die Ziele der Grundbildung selbst jedoch sind im Unterricht so transparent gemacht, daß die Schüler sowohl über deren Sinn als auch deren curriculare Auslegung urteilsfähig werden.

Am Ende des ersten Kurses ist in der Planung des Curriculums selbst eine Abschlußphase miteingeplant, in der Schüler eine Grundbildungs-Kritik vornehmen sollen.

METHODE VIII: IM RAHMEN DES GRUNDBILDUNGSKURSES
I WIRD EINE KURZE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG UND EINE
GRUPPENDISKUSSION MIT DEN SCHÜLERN DURCHFÜHRT.

Ob hier eine mehr offene Form der Befragung und Diskussion oder eine stärker geschlossene des Interviews erfolgt, ist mit den Schülern selbst zu diskutieren. Wahrscheinlich wird man mit den Schülern entlang eines vielleicht 10 bis 15 Fragen umfassenden Hypothesenkataloges eine schriftliche Befragung und eine Diskussion durchführen. Beide werden als Bewertungsmaterial für die Auswertungsklausur miteinbezogen.

Die Fragen, die bei der Lehrerbefragung interessieren, dürften auch die Schüler zur Lernkonstellation interessieren (vgl. hierzu die Beschreibungen im Kapitel 4 dieser Arbeit, Seite 104ff): z.B. wo war das Angebot eher für die beruflichen Schüler oder die "Gymnasiaster" interessant, welche sozialen Gruppierungsformen haben die Schüler wahrgenommen und selbst strukturiert? Wo sind Inhalte zu kurz gekommen, welche schienen überflüssig zu sein?

Damit sind die Maßnahmen und Methoden benannt, die bezogen auf die Aufzeichnung und die Interpretation des Unterrichtsverlaufes und seiner Ergebnisse wichtig werdendürften.

Fast unnötig zu betonen ist nun aber auch, daß die diskutierten und begründeten Forschungsziele und Handlungsziele mit diesem Methoden-Ensemble nicht vollständig abgedeckt werden können. Das gesamte Spektrum der schulischen Rahmenbedingungen ist jenseits der konkreten Unterrichtsevaluation noch nicht beschrieben. So müssen natürlich die spezifischen Bedingungen des Unterrichts, z.B. bezogen auf die unterschiedlichsten Schülergruppen, festgehalten werden:

<u>METHODE IX:</u> SICHERUNG UND AUSWERTUNG DEMOGRAPHISCHER SCHÜLER- UND LEHRERDATEN

Hierbei kommt es darauf an, die bereits im Kapitel 2 beschriebenen Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen sowohl bei den Lehrern als auch bei den Schülern festzuhalten (z.B. mit welchen Abschlüssen kommen die Schüler in die Schule, welche Abschlüsse wollen sie erstreben, aus welchen Schulen kommen sie etc. oder: Welche Schulerfahrungen haben die Lehrer, welche Unterrichtsfächer haben die Lehrer, aus welchen Schulformen kommen sie etc.). Dies bedeutet umgekehrt, daß eine Schülerdatei wie die Dokumentation der Lehrer-Eingangsvoraussetzungen nicht vor dem Gesichtspunkt repräsentativer Populationsaussagen getroffen wird. Wir haben es mit einer eingeschränkt repräsentativen aber Gesamtpopulation zu tun.

Die Daten zu den Schülern und Lehrern selbst wiederum stellen eine einzelne Fragestellung innerhalb der 'Kontextevaluation' dar, die auf eine ganze Projektregion ausgelegt ist. Hierbei kommt es darauf an, während der unterschiedlichsten Planungsstufen die Maßnahmen, die Analysen, die Auseinandersetzungen der verschiedensten Gruppen zu dokumentieren und auszuwerten. Die hierbei zu berücksichtigenden Fragestellungen sprengen natürlich den engeren Bereich der Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, daß das hier

beschriebene curriculare Projekt unbehelligt von den Auseinandersetzungen um die Schulreform 'Kollegschule' sich entwickeln kann, wird es nötig, die Entwicklung in einer 'Schulgemeinde' selbst zu dokumentieren und auszuwerten. Für diese Aufgabe ist ein Fragerahmen entwickelt worden, der von einer theorieangereicherten Planungskonzeption aus die erwartbar und aus Erfahrung wichtigsten Daten der Schulversuchsentwicklung beschreibt (vgl. zum Planungskonzept GRUSCHKA/RUEDELL 1977a ; vgl. zum folgenden Fragerahmen GRUSCHKA/RUEDELL 1977b). Der Kontext-Evaluationsbogen enthält folgende in Einzelindikatoren ausgelegte Datenkomplexe:

- Allgemeine Strukturdaten einer Projektregion (sozial-geographische Strukturdaten, Rahmenbedingungen des Beschäftigungssystems, planerische Vorgaben der Administration, Innovationstradition und -rezeptivität in der Projektregion)
- Beobachtungen zum Verhältnis des Schulversuchs zum Regelsystem in einer Projektregion (wieviel und welche Schüler sind beteiligt, wieviele Lehrer und welche Lehrer sind betroffen, existiert eine Konkurrenzsituation zwischen Kollegschule und schulischem Regelsystem, welchen Stellenwert hat das Projekt im Rahmen der Schulentwicklungsplanung einer Region ?
Existiert eine den Schulversuch umgreifende Kollegschiulplanung (wenn ja, welche Steuerungsmöglichkeiten zu diesen Fragen besitzt die kommunale und die landesweite Administration) ?
- Wie ist es zu den curricularen Projekten gekommen (Chronologie der Informationsbemühungen, der Planungsprozesse, der Entscheidungsprozesse, der Implementationsprozesse unter besonderer Berücksichtigung der angefallenen Konflikte) ?
- Welche Einstellungen zu Kollegschulplanungen auf der Seite der Betroffenen und Beteiligten lassen sich identifizieren (im Verlaufe der verschiedenen Prozesse) ?
- Bei der Vorlage der Kontextevaluation: Welche Empfehlungen zur Stützung kollegschulspezifischen Unterrichts und kollegschulspezifischer Planungen können gegeben werden?
(Aufgegliedert an die unterschiedlichsten Adressaten:

Schulverwaltung in der Projektregion, Eltern, Lehrerkonferenzen, Schüler, überregionale Planungen, Kultusadministration etc.).

METHODE X: IN DEN BETROFFENEN KOLLEGESCHULREGIONEN WIRD EINE KONTEXTEVALUATION (IN DER FORM EINER SURVEY-UNTERSUCHUNG) DURCHGEFÜHRT, DIE IN DER FORM DER DOKUMENTENANALYSE UND GEZIELTER BEFRAGUNG DIE RAHMENBEDINGUNG DER KOLLEGESCHULREFORM IN EINER PROJEKTREGION BESCHREIBT

Die in der Kontextevaluation ausgedrückten Fragestellungen sind durch eine unterschiedliche Nähe zum Curriculumprojekt der sozialberuflichen Grundbildung zu charakterisieren: Wir können eine ganze Reihe von Fragestellungen identifizieren, die Interdependenzen zwischen curricularem Projekt und Rahmenbedingungen nahelegen; wir können aber genauso gut auch eine Reihe von Daten beschreiben, für die sich nur schwer (wenn überhaupt) eine Beziehung zwischen beiden Ebenen herstellen läßt. Wo die Kontextevaluation eine notwendige Voraussetzung zu einer empirisch relevanten Einschätzung der sozialberuflichen Grundbildung darstellt, soll an einem Beispiel näher illustriert werden. Es ist von großer Wichtigkeit, ob in einer Projektregion auch ein Ausbildungsangebot im sozialpädagogischen Bereich neben der Kollegschiule vorliegt. In der Projektregion Düsseldorf ist dies in einer zugespitzten Weise der Fall: Hier trifft die kollegeschulispezifische Ausbildung auf die potentielle Konkurrenz einer Reihe von Fachschulen für Sozialpädagogik. Diese Schulen verfügen in der Regel über eine lange Ausbildungstradition mit den damit verbundenen engen Kontakten zu Berufsfeldern (Praktika). Bei der Einstellung (z.B.) der Erzieher spielt die Frage des schulischen Ausbildungsortes eine gewichtige Rolle. Angesichts der Knappheit von ausbildungsadäquaten Praktikumsstellen kann sich (bei fehlender Kooperation zwischen den Schulen) sehr schnell eine Konkurrenzsituation einstellen.

Mit der hier inaugurierten Kontextevaluation mag darüber hinaus der Eindruck relativiert werden, der sich aus dem bisher vorgeschlagenen Methoden-Ensemble ergibt: Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung beschreibt einzig eine Optimierungsevaluation curriculärer Planungen. Es wird deutlich, daß und wie die 'Mikro-Analysen' des Unterrichts mit den 'Makro-Analysen' einer Schulversuchsbegleitforschung konfrontiert und ergänzt werden. Damit wird neben der m.E. notwendigen Ausweitung der Fragestellungen der Evaluation auch eine deutliche Erweiterung der handlungsorientierenden Relevanz der Evaluation nötig: Nur die Verbindung der konkreten Unterrichtsevaluation mit der Kontextevaluation vermag sicherzustellen, daß aus den konkreten curricularen Erfahrungen in einem Projekt auch planerische Konsequenzen auf einer übergeordneten Ebene getroffen werden können. So kann (um einen Anwendungsfall darzustellen) die konkrete positive wie negative Erfahrung mit der sozialberuflichen Grundbildung sowohl aus der Sicht allgemeinerer bildungspolitischer Fragestellungen heraus verstanden wie in diese Richtung ausgelegt werden. So ist zur Sicherung des kollegischspezifischen Unterrichts im Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" es schlicht eine essentielle Voraussetzung, den Dialog mit anderen Betroffenen (eventuellen Kollegischschulstandorten) auch über die Ebene der konkreten Unterrichtserfahrungen zu strukturieren.

Ob und in welcher Weise nun sich Beziehungen zwischen der allgemeinen Schulversuchssituation und der spezifischen Bedingungen der Grundbildung ergeben, dies kann erst in einer gesonderten Dokumentenanalyse identifiziert und geklärt werden (es geht ja nicht darum zu erklären, ob es eine prinzipielle Interdependenz der verschiedenen Faktoren gibt, es soll vielmehr erläutert werden (produktiv wie restriktiv), wie sich latente Beziehungen in den konkreten Handlungen des Schulversuchs im allgemeinen und des Unterrichts im konkreten ausgewirkt haben).

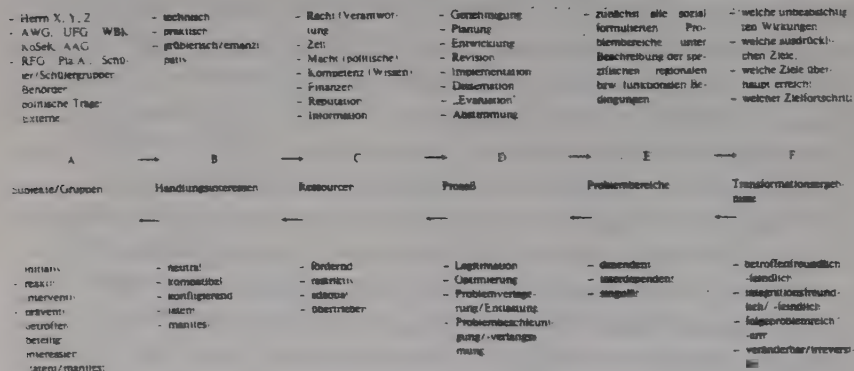
Nun ist es sehr wahrscheinlich, daß sich solche allgemeinen Rahmenbedingungen des Schulversuchshandelns nicht un-

mittelbar auf den Unterricht auswirken. Zwischen Unterricht und der Schulversuchsentwicklung muß somit eine Ebene der Handlungen mitbedacht werden, in der die von der sozialberuflichen Grundbildung Betroffenen selbst Unterricht planen und auf die Rahmenbedingungen des Schulversuchs reagieren. Der Ort, wo dies zu verzeichnen sein dürfte, ist bereits mit den Konferenzen der Planung, Begleitung und Auswertung der Erfahrungen bezeichnet worden. Die hier vorgetragenen Einschätzungen, Interessen etc. der unterschiedlichen Personen und Gruppen sind unter dem Gesichtspunkt der unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsressourcen der Beteiligten und Betroffenen, je nach Stufe des Entwicklungsprozesses, je nach Handlungsziel und Ergebnis zu interpretieren. So ist z.B. der workshop zur Erfahrungssammlung und Auswertung mit beteiligten Lehrern selbst als Handlungsprozeß und als Handlungseinheit zu verstehen, die zu interpretieren ist. Allein dadurch kann sichergestellt werden, daß die Bedingungen unter denen die Evaluation durch Lehrer und wissenschaftliche Begleiter erfolgt, selbst Gegenstand der kritischen Analyse werden. Auf einem workshop sind also sowohl die Erfahrungen der Evaluation der Grundbildung auszutauschen, aber auch die Erfahrungen und Auswertungsprozesse selbst zu evaluieren. Hierdurch kann überprüft werden, welche Qualität der gefundene Konsens oder der zu attestierende Dissens haben, wie hoch die 'Identifikations- und Partizipationsbilanz' tatsächlich zu beschreiben ist (vgl. zum Verfahren der Interpretation der Identifikations- und Partizipationsbilanz KORDES 1976).

Zur Beantwortung der Frage, wie es zu einem gewissen Ergebnis kam, ob es andere Realisationsmöglichkeiten gegeben hat^{usf.} ist ein Fragerahmen entwickelt worden, der die Bedingungsanalyse der Handlungen im Schulversuch strukturieren helfen soll. Der Fragerahmen versucht, die wichtigsten Variablen einer Handlungseinheit so zu differenzieren, daß das Handeln der Beteiligten interpretierbar wird. Der Fragerahmen enthält folgende (schematisch zusammengefaßte) Elemente:

6.3.8. Schematische Darstellung des Zusammenhanges A-F

Schema XII



Die Pfeile, die von links nach rechts gehen, können den Prozeß der Bedingungsanalyse charakterisieren, der unter antizipativen Vorzeichen steht, während die Pfeile, die von rechts nach links gehen die retrospektive Verbindung der Reanalyse kennzeichnen können.

(vgl. GRUSCHKA 1976, S. 208; zur Funktion und Begründung der einzelnen Fragestellungen ebd. S. 182-217).

Als 11. Auswertungsmethode wird also festgehalten:

METHODE XI: IM RAHMEN DER DOKUMENTATION DER VORAUSSETZUNGEN, PROZESSE UND ERGEBNISSE DER SOZIALBERUFlichen GRUNDBILDUNG WIRD EINE ÜBERGREIFENDE BEDINGUNGSANALYSE DER HANDLUNGEN UNTER DEM GESICHTSPUNKT DER KAUSALITÄT UND KONTINGENZ VORGELEGT.

Die auf dieser konkreten Aushandlungssebene von Lehrern und wissenschaftlichen Begleitern stattfindende Bedingungsanalyse wird dann auch zu konfrontieren sein mit den übergeordneten Rahmenbedingungen der Planung und Entwicklung des Schulversuchs (Methode X); damit ist der Verweis zu der allgemeiner ansetzenden Kontextevaluation sichergestellt.

Genauso wie sich nun aus der Bedingungsanalyse für die weiteren Planungen der Kollegschule Empfehlungen ergeben können (welche Planungsmethode hat sich bewährt, was kann eine andere Projektregion aus^{-der} analysierten Fall lernen, was hat sie zu beachten, wenn nicht die gleichen negativen Prozesse zu erwarten sein sollen?). Genauso ergeben sich aus diesen Bedingungsanalysen auch Empfehlungen zur Struktur der Kooperation von Lehrern innerhalb einer Kollegschule, zwischen den Schulen und zwischen Lehrern sowie zwischen wissenschaftlichen Begleitern und Lehrern. Dies wird abschließend nochmals betont, weil ja die Evaluation der konkreten Unterrichtsverläufe, ihre Ergebnisse und Rahmenbedingungen den Zweck verfolgt, Handlungsorientierungen auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulversuchs zu stiften.

Fassen wir zusammen, so ergibt sich im Überblick folgendes Methoden-Ensemble der Evaluation (zur konkreten Umsetzung dieser Methoden in ein Arbeitsschema oder Flußdiagramm vgl. Kap. 10 dieser Arbeit):

- I. SAMMLUNG DER HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN DER BETEILIGTEN ZUR SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG
- II. DOKUMENTATION DER HOFFNUNGEN UND BEFÜRCHTUNGEN MIT HYPOTHESEN ZU DEREN EINTRETEN/NICHTEINTRETEN ZUR VORSTRUKTURIERUNG EINER GRUPPENDISKUSSION
- III. KRITERIUMSBEZOGENE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG AUF DEN EXEMPLARISCHEN UNTERRICHTSSEQUENZEN DER GRUNDBILDUNG
- IV. VORLAGE UND INHALTSANALYSE EINES LEHRERTAGEBUCHS ZU DEN ALLTÄGLICHEN UNTERRICHTS-UND SCHULEREIGNISSEN
- V. BEGLEITUNG DER GRUNDBILDUNG DURCH LEHRERFOREN, BILANZIERENDE PROTOKOLLIERUNG DER GRUPPENDISKUSSION
- VI. DOKUMENTATION AUSGEWÄHLTER ERFABRUNGEN ZUM PRAKTIKUM SOWIE ZUM ÜBERGANG SCHULE-PRAKTIKUM-SCHULE

- VII. LEHRERFRAGEBOGEN ZUM ERREICHTEN UND WEITER
AUSZULEGENDEN KENNTNISSTAND DER SCHÜLER
- VIII. ERGÄNZENDE SCHÜLERBEFRAGUNG
- IX. SAMMLUNG DER WICHTIGSTEN SCHÜLER- UND LEHRER-
DATEN
- X. KONTEXTEVALUATION ZUR SCHULVERSUCHSENTWICK-
LUNG
- XI. EMPIRISCH AKTUELLE BEDINGUNGSANALYSE ZUR VO.-
AUSSETZUNG⁴ PROZESSEN UND ERGEBNISSEN DER SO-
ZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG UND IHRER EIN-
SCHÄTZUNGEN

8.3 Zusammenfassende Bewertung des Methoden-Ensembles

Was fällt nun an den vorgeschlagenen Methoden auf?
Positiv läßt sich sicherlich behaupten, daß die Auswahl von dem Gesichtspunkt einer möglichst umfassenden Protokollierung des Unterrichts der sozialberuflichen Grundbildung und seiner Rahmenbedingungen sinnvoll erscheinen mag. 'Umfassend' beschreibt hier natürlich nicht Vollständigkeit: Der technologieversierte Unterrichtsforscher wird die möglichst vollständige schriftliche und in Videotapes ausgelegte Dokumentation der Grundbildung vermissen. Das ist jedoch mit dem Methodenensemble gesichert: Auf den unterschiedlichsten Ebenen des Planens, Durchführens und Verarbeitens wird der Unterricht der sozialberuflichen Grundbildung für die Datenbildung und Hypothesengewinnung erschlossen. Die besonderen curricularen Ziele der Grundbildung kommen genauso in den Blick wie der alltägliche Unterricht, dieser genauso wie die Trennung beider Aspekte unter dem Gesichtspunkt der Diagnose: Welche Erfolge und Mißerfolge sind welcher Ebene zuzuschreiben? Die Erwartungen der Planer und durchführenden Lehrer kommen genauso in die Auswertung

mit hinein wie die gemachten Erfahrungen, beide werden schließlich systematisch miteinander in Beziehung gesetzt. Die Sammlung der Daten spielt eine nicht aufgesetzte, sondern eine integrierte Rolle im Prozeß der Curriculumentwicklung und-Durchführung. Ein Ausdruck davon ist die Erfahrungssammlung der Schüler als Bestandteil des Unterrichts. Die Evaluation beschreibt nicht das introvertierte Geschäft der Optimierung eines Curriculums allein, vielmehr wird auf den Kontext, in dem sich die curriculare Reform darstellt, verwiesen, die da selbst Gegenstand der Evaluation ist.

Demgegenüber könnte negativ behauptet werden, daß das vorgeschlagene und durchgeführte Methoden-Ensemble mehr aus der Sicht der "Sammelertätigkeit" des Analytikers und nicht aus der Sicht wissenschaftlich überschaubarer und disziplinierter Hypothesen erfolgt. Zudem könnte ich mir vorstellen, daß der Leser angesichts der Kapazitäten der Evaluation sich des Verdachts der Überforderung nicht erwehren kann, vermutlich dürfte sich der Theoretiker der Unterrichtsanalyse oder ein "konventioneller" Evaluationsforscher von der Vielzahl der hier zugrunde gelegten Hypothesen irritiert fühlen und sich gleichzeitig fragen, wie denn das komplexe Datenmaterial in eine überschaubare und überprüfbare Rekonstruktion seiner Ergebnisse überführt werden kann. Kurzum: Eklektizismusverdacht könnte sich einschleichen.

Dem wäre zu entgegnen, daß das Kriterium für die Auswahl von Datenbereichen nicht aus der Sicht der Analysekapazität eines begrenzten Analyseinstruments erfolgt, sondern vor einem von allen Beteiligten sanktionierten Relevanzkriterium: Hierüber möchte ich in der Evaluation eine Auskunft erhalten: Was mich fachsystematisch interessiert, was mich bei der Durchführung der Grundbildung verunsichert, wo ich etwas Positives wie Negatives er-

warte. Ich möchte nicht blutleere, dafür "eindeutige Ergebnisse", sondern informationsreiche, ja nicht unbedingt eindeutige, sondern geradezu kontroversen stimulierende Hypothesen.

Dies ist zunächst natürlich lediglich eine Auskunft der sozialen Bedürfnisse an die Evaluation und noch keine, die zugleich wissenschaftlich methodologische Standards einzulösen vermag.

Die hier vielleicht mitgedachten Standards jedoch (so kann defensiv behauptet werden) spielen bei ihrer Einlösung in der spezifischen Konstellation der Evaluation der Grundbildung eher eine skurrile Rolle, wollte man sie vollständig einlösen:

- Die Reliabilität der Ergebnisse als Forderung ist insofern ein Widerspruch zur Versuchssituation, als sich auch ohne die hier beschriebene Evaluation kein Unterrichtender darauf einlassen würde, bemerkte Fehler in der Planungsdurchführung und-Sicherung der Rahmenbedingungen einfach zu verdrängen. Das Experiment wird sich sowohl im Verlaufe als auch in den folgenden Durchläufen ganz ohne Zweifel in immer unterschiedlichen Konstellationen herausbilden. Reliabilität wird erst in einem etablierten oder zumindest gefestigten Planungs- und Durchführungsrahmen interessant! Dann etwa, wenn im Rahmen der Schulversuchsevaluation generellere Hypothesen zur Prüfung anstehen, wenn etwas über die repräsentative Durchlässigkeit der Kollegschule an verschiedenen Modellen durchgespielt werden soll.
- Die Übertragbarkeit der Erfahrungen kann insofern nur negativ gefordert werden. Es existiert in der "Versuchsanordnung" der Grundbildung überhaupt kein Auswahlkriterium, welches unabhängig ^{von} den konkreten Versuchsbedingungen eine Übertragung der Versuchserfahrungen auf andere Schulen erlauben würde. Davon unbenommen

ist die Vermutung, daß der empirische Gehalt der Beobachtungen in der Richtung ausserordentlich hoch ausfallen könnte, in der Planungsempfehlungen anderen Schulen gegenüber vorgetragen werden (vgl. zur Funktion der Kritik und Selbstkritik die Ausführungen in Kapitel 6).

Ähnliche Erläuterungen ließen sich auch für die anderen allgemeinen Standards empirisch-analytischer Forschung formulieren. Was folgt nun aus der mangelnden Anwendbarkeit der konventionellen Gütekriterien? Folgt daraus, daß die Wahrheitsfähigkeit der hier vorzunehmenden Interpretation infrage gestellt werden muß? Sicherlich doch ein voreiliges Verdikt (vgl. wiederum Kapitel 6). Die nicht unbedingt zu empfehlende Wiederholung eines Experiments sagt automatisch noch nichts darüber aus, ob es in seinen Bedingungsfaktoren nicht so adäquat beschrieben worden ist, daß es als kausales Modell (im Sinne eines Fallbeispiels) verstanden werden kann.

Was jedoch schnell deutlich geworden sein mag, ist die Hypothek des "Facettenreichtums", den die Evaluation der Grundbildung in der Folge der eingeführten Methodenvorschläge auszeichnen wird. Von der großen Kollegeschulhypothese der Integration der allgemeinen mit der beruflichen Bildung bis hin zum Faktor "Teppichboden vs. PVC-Boden", alles bekommt einen Platz in der Evaluation.⁴⁾

⁴⁾ Daß dieser Gegenstand nicht nur rhetorisch ist, zeigt die folgende Anekdote: die Integration von Schülern unterschiedlicher Schulen drohte, hohe soziale Konflikte auszulösen, nicht, weil das curriculare Konzept abgelehnt wurde. Vielmehr war eine Schule ganz im Gegensatz zu den anderen so eingerichtet, daß eine spezifische Lern-Intimität entstand (hier lagen Teppiche auf dem Boden, es gab keine konventionellen Schulmöbel, man konnte sich in dieser Schule zurückziehen, rauchen und auf dem Boden sitzen etc.). Die so besser gestellten Schüler drohten, den Integrationsversuch dann zu boykottieren, wenn sie gezwungen würden, in der schlechter eingerichteten Schule Unterricht zu besuchen. Wer einmal längere Zeit in einer Schule war, kann sich ungefähr ausdenken, welche Relevanz eine solche Auseinandersetzung in einer Schule haben kann; dagegen verblaßt ein noch so wichtiges Integrationsziel wie Wissenschaftspropädeutik oder Berufspragmatik.

Wir können also nicht nur die positive Komponente der breit ausgelegten Datenerhebung berücksichtigen, wir müssen auch darstellen, wie die Daten ausgewertet werden können, d.h. wie das Gewicht der jeweiligen Daten bestimmt und wie ihr Verhältnis untereinander ausgedrückt werden kann.

8.4 Probleme der Bewertung und Auswertung des Materials

Im folgenden soll nicht wie mit eingestreuten Bemerkungen schon an anderen Stellen dieser Arbeit stärker auf die wissenschaftstheoretischen Komponenten des Problems eingegangen werden. Vielmehr soll in der "produktiven" Wendung der vielfach attestierten Differenz zwischen Forschungsmethodologie und Forschungspraxis aus der Erfahrung der hier vorgelegten Begleitforschungsstrategie auf drei zentrale Problemstellungen näher eingegangen werden:

- Zum einen ist danach zu fragen, wie ^{sich} jenseits der Diskussion um das Verhältnis von quantitativen und qualitativen Daten (vgl. RITSERT 1972, HOPF 1977) überhaupt Einsichten, Stellungnahmen, Beobachtungen etc. zu unterschiedlichen Segmenten eines sozialen Phänomens ordnen lassen (8.4.1).
- Wie ^{kann} überhaupt sichergestellt werden, daß die Prozesse der Datenerhebung und Auswertung jeweils gezielte Antworten auf unterschiedlichste (auch von den Beteiligten vorgetragene) Hypothesen geben können (8.4.2)?
- Schließlich ist danach zu fragen, inwieweit der hier angewandte Modus der kritischen Rekonstruktion eines curricularen Innovationsprojektes doch über den Fall hinaus relevante wissenschaftliche Bewertungen erlaubt (8.4.3).

8.4.1 Ordnungsprobleme

Gerade die Berücksichtigung der Alltagssituationen des Unterrichts mag beim Leser den Eindruck verstärken, daß hierdurch ein Berg von Beobachtungen, Einschätzungen zu unterschiedlichsten Ereignissen aufgetürmt ist, der den Blick für die eigentlich wichtigen (was immer das sei) oder eigentlich erfaßbaren (was immer das sei) Faktoren verstellt. Ist dies wirklich anzunehmen? Ich möchte dagegen behaupten, daß eine Reihe von "Schutzvorrichtungen" das Abgleiten in ein eklektisches Datensammeln und unverbindliches Interpretieren verhindern kann.

- Zunächst verfügen wir über eine bei allen Beteiligten, Realisatoren wie Evaluatoren in den übergeordneten Kriterien gleiche Objekttheorie zur sozialberuflichen Grundbildung. Diese Objekttheorie ist durch ein Ensemble von Konstruktions- wie Evaluationshypothesen gekennzeichnet, wie sie im Kapitel 4 entfaltet worden sind. Alle Stellungnahmen und Interpretationen zum curricularen Konzept lassen sich nun unter diesen "großen Hypothesen" sinnvoll subsumieren. Dies bedeutet also, daß wir die für die Inbeziehungsetzung unterschiedlicher Phänomene notwendige übergreifende und die verschiedenen Elemente verbindende Struktur besitzen. Vergleicht man diesen Gesichtspunkt mit der therapeutischen Sozialforschung, so könnte man behaupten, daß es sich bei der Bewertung der unterschiedlichen Daten immer schon um eine themenzentrierte Interaktion (MAHLER 1972; 75) bzw. um ein fokussiertes Interview zur sozialberuflichen Grundbildung handelt (vgl. HOPF und dort das zitierte Interviewverfahren von MERTON/FISKE/KENDAL 1976).

- Sodann geschieht die Auswertung vermeintlich unterschiedlichster Daten und Einschätzungen nicht vornehmlich unter dem Gesichtspunkt empirisch-statistischer Signifikanz. Allein bei einer solchen Auswertung entsteht das Problem, vermeintlich oder tatsächlich unterschiedliche Datenzusammenhänge unter einer Gruppe von Daten so zu subsumieren, daß die mit den Daten ausgedrückten Phänomene selbst vergleichbar und darüber "berechenbar" werden. Wollten wir nomologische Zweck-Mittel-Unterstellungen überprüfen, müßte das Datenmaterial streng unter dem Gesichtspunkt des (hier vermutlich vieler) aufgestellten Wirkungsmodells erfaßt und interpretiert werden. In der hier beschriebenen Evaluation wird vielmehr versucht, an mehr oder weniger exemplarisch ausgelegten Fällen (besser Unterrichtsverläufen) typische Erscheinungsformen und Bedeutungszusammenhänge zu rekonstruieren. Erst aus der (vielleicht hier und dort) gelingenden Rekonstruktion könnten dann mit allgemeinen Kausalannahmen ausgelegte Wirkungsmodelle entwickelt werden, die sowohl empirisch gehaltvoll und relevant als auch statistisch signifikant sein können. Das, was in der konventionellen (hier anspruchsvollen) Untersuchung also am Anfang stehen müßte, ist hier Ordnungsgesichtspunkt der Auswertung: Typenbildung von Unterrichtsverläufen in ihren positiven wie negativen Komponenten. Diese Typen enthalten dann für die Weiterarbeit an der curricularen Struktur der Kollegschule Hypothesen derart, daß beschrieben wird: das und jenes muß vermutlich beachtet werden, wenn unter diesen und jenen Bedingungen Unterricht erfolgreich sein soll; dieses und jenes ist zu vermeiden....
- Davon unberührt bleibt eine Fülle von Daten, für die es keine Schwierigkeiten zu geben scheint, da ihr Status als quantitativer eindeutig ist. Zu solchen Daten ge-

hören alle demographischen Daten zur Schule und Schülerschaft, zu den Entscheidungsverläufen in einer Schule etc. So 'eindeutig' aber diese Daten auch genannt werden mögen, so sehr bleibt doch notwendig, sie für eine gehaltvolle Rekonstruktion miteinander in Beziehung zu setzen. Nun macht es aber gerade in diesem Punkt einen gravierenden Unterschied, ob ich eindeutige, ausschließende Beziehungen entdecken will oder weniger präventiös unterschiedlichste Bedeutungen und Hypothesen zulasse. So macht es einen Unterschied, ob ich die Zielerreichung unter der Angabe eines möglichen Inventars von Rahmenbedingungen interpretiere und rekonstruiere, wobei ich nicht ganz sichere Wirkungszusammenhänge unterstelle, oder ob ich die Rahmenbedingungen entweder ganz ausblende, weil sie statistisch nicht erheblich sind, oder aber umgekehrt ermittle, wobei die Gewichtung in der Einschränkung auf einzelne Variablen prekär sein muß.

Obwohl somit behauptet werden kann, daß das hier beschriebene offene Verfahren nicht zwangsläufig zur bloßen Sammeltätigkeit verführen muß, muß natürlich zugegeben werden, daß für die vorzunehmende Sammlung von Bedeutungsgehalten unter übergeordneten Kriterien ein Maß an "hermeneutischer" Kompetenz notwendig ist, welches einem standardisierten Befrager nicht so ohne weiteres abverlangt wird. Dieser hat die möglichen Bedeutungsgehalte seines empirischen Gegenstandes bereits vorher 'empirisch-statistisch' eingeschränkt.

In der empirischen Sozialforschung ist an sich vorab eine Theorie und deren Präzisierung in der Hypothesenbildung notwendig (dies gilt weniger offensichtlich beim Interview, in massiver Weise aber in einem Experiment, um ein solches würde es sich ja hier gleichsam handeln). Die in einem empirischen Modell ausgedrückte Theorie trifft dann nur noch ein oder nicht ein, sie läßt sich mehr oder weniger oft feststellen etc. Die Auswertung ist also die Überprüfung einer vorab formulierten Objekttheorie. So zeigen die ersten Voranalyse-n dieser Evaluation einen ähnlichen Prozeß: Wir haben danach gefragt, welches die Grundprinzipien und Maßstäbe der sozialberuflichen Grundbildung und ihrer Evaluation sind. Die daraus gewonnenen Fragestellungen sind jedoch bewußt nicht soweit operationalisiert und eingengt worden, wie dies etwa in einer Fragebogenerhebung oder in der Schaffung ^{strenger} experimenteller Bedingungen der Fall gewesen wäre. Insofern wird bedeutend vielfältigeres Material eingeholt, das sich zur eingehenden Untersuchung unterschiedlichster Themen eignet. Umgekehrt taucht das gleiche Problem einer Sache an verschiedensten Stellen als Datum auf. An einem Beispiel: Eines der zentralen Themen bei der Bewertung der Kurse wird die Frage nach der Unter- bzw. Überforderung der Schüler sein. Diese Frage kann an unterschiedlichsten Orten der Grundbildung auftreten:

- Als Frage, ob Gymnasiasten und Erzieher und Gymnasiasten überhaupt zusammenzufassen sind,
- als Bedenken, berufspragmatische Kurse durch Gymnasiasten 'verfremden' zu lassen, die gar nichts mit der sozialberuflichen Grundbildung anfangen können,
- als Frage, ob ein bestimmter Inhalt X dort überfordert, ein anderer dort unterfordert,

- als Empfehlung, den Kurs so und nicht anders zusammenzusetzen,
- als Beschwerde von Schülern oder Eltern, als Solidarisierungsformeln für oder gegen den Kollegschaftsversuch,
- als Problem zu guter oder zu schlechter Noten,
- als Mahnung des Wissenschaftlichen Begleiters oder als Bedrohung durch die Kultusadministration usw.

Eine einzelne Befragung würde die Bedeutungsvielfalt, die allein ein solches Argument auf den unterschiedlichsten Ebenen der Auseinandersetzung um die sozialberufliche Grundbildung bekommt, schlechterdings nicht einfangen.

Mit diesem kleinen Beispiel mag gleichzeitig der Interpretationsschlüssel eröffnet sein, der die unterschiedlichsten Daten, Interpretationen etc. ordnet und für die Auswertung organisiert (oder anders ausgedrückt: focussiert): das strukturelle Argument, die große Hypothese. Die großen Hypothesen der Grundbildung ~~wie gesagt~~ liegen in den Funktionen und Absichten sowie den maßgeblichen Indikatoren vor (vgl. Kap. 4 dieser Arbeit). Es ist nur dann chancenreich, die scheinbar disparaten Daten zu sammeln, um sie in eine uneingeschränkte informationsreiche Analyse zu überführen, wenn man in der Ordnung des Materials und der Formulierung von Konsequenzen auf eine inhaltliche Struktur oder einen Zusammenhang solcher strukturellen Argumente zurückgreifen kann. Die im Kapitel 4 betriebene Deklination der Ziele und Mittel der Grundbildung stellt dabei den Versuch dar, die in der Grundbildung implizit immer schon verwandten strukturellen Argumente zu dekodifizieren.

In der Durchdeklinaton der möglichen Bedeutungsgehalte struktureller Argumente ist jedoch erst die curriculare Seite des Problems beschrieben. Damit ist noch nicht geklärt, wie der unterschiedlichste pragmatische Verwendungssinn der diesbezüglichen Argumente geordnet werden kann. Hier spielt eine gravierende Rolle die Frage, unter welchen Interessen die Betroffenen Beobachtungen vortragen, zu welchen Zeitpunkten die Beobachtungen gemacht werden, mit welchen Konsequenzen diese vorgebracht werden etc. Erst die Ordnung dieser Aspekte macht es möglich, den unterschiedlichen Gebrauch der Argumente einzuordnen, zu überprüfen und zu bewerten. In diesem Zusammenhang wird nochmals deutlich, welchen Stellenwert die eben beschriebene empirisch aktuelle Bedingungsanalyse bei der Ordnung des Materials haben kann. Die verschiedensten Stellungnahmen zur sozialberuflichen Grundbildung bezogen auf eines der strukturellen Argumente (etwa Unterforderung/Überforderung) legen ja unterschiedlichste Interpretationen nahe, je nachdem, wer hier urteilt, mit welchen Interessen geurteilt wird, wann geurteilt wird etc. An dem eben genannten Beispiel sei das Gesagte weiter illustriert:

Das Argument, daß die Schüler mit einem studien- oder berufsbezogenen Abschluß unter- bzw. überfordert werden, kann mit unterschiedlichen Bezugspunkten vorgebracht werden: Für den einen kann es sich um ein Argument handeln, welches aus der Parteinahme für tatsächliche oder unterstellte Schülerinteressen resultiert, ein anderer kann als Begründung eine tatsächliche oder unterstellte Anforderung bezogen auf das Abitur oder die berufliche Praxis zitieren, wieder ein dritter kann die Unterforderung von Schülern aus der Sicht kultusadministratieller Erlasse begründen, schließlich kann wieder ein anderer Beteiligter das Argument als Indikator für ein unbefriedigendes Lernklima in einem Kurs zitieren. Diese unterschiedlichsten Einschätzungen und Bezugspunkte können in einer Bewertung manifest sein, sie können aber auch latent eine Rolle spielen, sie können zu Konflikten bei der Bewertung führen, sie

können aber auch evtl. miteinander kompatibel sein. Für die Konsequenzen dieser Äußerungen wäre es weiter wichtig zu beurteilen, mit welchen Ressourcen bzw. mit welcher Autorität das Argument vorgebracht wird: spricht hier der Schulleiter, der den Leistungsstand in seiner Schule zu verantworten hat, spricht hier der Wissenschaftliche Begleiter, der eine Fülle von "Kompetenzen und Informationen" mit in die Bewertung einbringt, oder spricht hier schließlich ein Beteiligter, der mangels Vergleich und Zeit zur Reflexion nur zu einer flüchtigen Einschätzung kommt.

Der pragmatische Verwendungssinn struktureller Argumente ist also selbst durch eine systematische Klassifikation zu ordnen. Eine solche Ordnung liegt in den Beschreibungen der empirisch-aktuellen Bedingungsanalyse vor, sie wird unterstützt durch Konstruktionsorientierungen, unter denen die der Bewertung zugrunde liegenden Entscheidungen erfolgt sind (so ist etwa bei der Definition von Inhalten immer danach gefragt worden, ob sie unter dem Gesichtspunkt der Interessen der Schüler, der Interessen der Abnehmerorganisation, der Interessen des politisch-administrativen Systems erfolgt sind, ob sie schließlich durch Ergebnisse der Fachwissenschaft gedeckt werden können.) Gerade weil in dem hier vorgeschlagenen Verfahren der unterschiedliche pragmatische Verwendungssinn struktureller Argumente nicht durch ein restringiertes Befragen eingeengt wird, wird es darüber hinaus möglich, Bewertungen in dem Kontext zu ermitteln und bezogen auf den praktischen Kontext zu interpretieren, in dem sie vorgebracht werden: So kann in einem Lehrerforum Unterschiedliches mit ein und demselben Argument behauptet werden: Ich frage, ich widerspreche, ich zitiere oder ich beschreibe, ich erkläre, ich versichere oder ich befürchte, ich wünsche, ich befürchte, ich hoffe oder ich verlange, das dies und jenes in der sozialberuflichen Grundbildung so war oder so geschieht. Die verschiedenen Sprechakttypen, in denen pragmatisch das strukturelle Argument auftaucht, sind zum großen Teil im Datenmaterial identifizierbar.

Ich möchte behaupten, daß damit ein ausreichendes Maß an Kriterien für eine qualitative Analyse vorliegt. Ich möchte weiter behaupten, daß diese Form der Analyse die bisher dominant geforderten und eingeübten quantitativen Verfahren der Datenanalyse ersetzen kann; ja, daß das hier gewählte Verfahren jenen überlegen ist (natürlich nicht überall und generell, aber in dieser Form und Anwendung handlungsorientierter Begleitforschung). Es kann somit gelingen, die unterschiedlichsten Daten sowohl sinnvoll zu ordnen als auch so zu interpretieren, daß zwar ein sehr differenziertes, aber trotzdem sehr gut belegbares System von Schlußfolgerungen möglich wird.

3.4.2 Zur Sicherung der handlungsorientierenden Funktion der Bewertung und Ergebnisse

Auf der Ebene der Ordnung und der rekonstruktiven Interpretation des Materials ergeben sich also, wie mir scheinen will, keine gravierenden unlösbaren Probleme. Mit den hier vorgeschlagenen und begründeten Methoden dürfen die im engeren Sinne evaluativen Fragen beantwortet sein. Wenn ich jedoch danach frage, was im einzelnen aus den Interpretationen folgt, und was im einzelnen den Unterrichtenden an evaluativen Ergebnissen interessiert, und wenn ich ^{vielleicht} nicht mit der allgemeinen Erklärung zufrieden gebe, daß es ein generelles Interesse an der Bewährungsprüfung eigenen Unterrichts gibt, so entsteht schnell das Problem, welcher Art eigentlich die Beschreibungen sein müssen, die die Unterrichtenden erwarten. Interessiert den Unterrichtenden die gar lückenlose Aufklärung über den eigenen Unterricht? Sicherlich nicht! Interessiert ihn das empirische-statistische Mittel an Erfahrungen? Eigentlich auch nicht! Interessiert ihn der Fehler oder der Erfolg des Kollegen, die Bestätigung, nicht allein etwas falsch oder richtig

gemacht zu haben, die Bestätigung bei den Kollegen, daß die Planung der Planer doch am Grünen Tisch erfolgt ist? Dies schon eher!

Die Unterrichtsphänomene selbst können ja unter unterschiedlichsten Gesichtspunkten ausgewertet werden:

- Sie können singular auftreten und generell gelten,
- sie können eine einheitliche Struktur haben oder eine spezifische Varianz in den Erscheinungen,
- sie können punktuell auftreten, aber auch kontinuierlich vertreten sein, sie können auf Einzel Schüler bezogen sein, aber auch für eine ganze Klasse gelten,
- sie können auf inhaltliche Entscheidungen genauso zurückzuführen sein wie auf methodische Entscheidungen, sie können im Prozeß des Unterrichtens wichtig werden und/oder als Lernergebnis, sie können als Einzelbeobachtungen auftreten, aber auch als kontingente und kausale Korrelationen etc.

Bei der Analyse des Datenmaterials wird auf solche Fragen einzugehen sein. Unklar ist dabei jedoch, welche der genannten Beschreibungen eigentlich das Informationsbedürfnis der Betroffenen trifft.

Für die Bewertung des Materials können ja nicht die klassischen Gütekriterien allein verbindlich gemacht werden, vielmehr soll bei der Bewertung auch ^{an} die sozialen Komponenten der praktischen Relevanz rekuriert werden, auf solche, die sowohl den Lehrer als Unterrichtenden als auch den Lehrer und den Wissenschaftlichen Begleiter als Planenden interessieren. Analytisch lassen sich zwar Hypothesen zur Varianz, zu Kontingenzen, zu korrelativen Beziehungen von Unterrichtsphänomenen beschreiben, sind

solche Hypothesen aber auch handlungsorientierend?
Welche Konsequenzen kann es etwa für den Unterrichtenden zeitigen, daß die Spannweite der Erfahrungen mit der Gesprächstherapie im Curriculum (etwa unter den Gesichtspunkten Konzepttreue, Zeit, feed-back der Schüler) so und nicht anders erscheint? Vor-der-Hand keine.
Denn in der Tat liegt im empirischen Befund keine Anweisung, Gesprächstherapie im Curriculum auszuweiten, einzuschränken etc. Man darf also den Auswertungen keine Handlungsorientierung in dem Sinne abverlangen, daß sie die Diskussion um die Zieladäquanz und -güte erübrigt. Dies wäre nur dann ausgeschlossen, wenn die Bewertungsmaßstäbe der Betroffenen bereits vor der Erprobung völlig klar und transparent vorliegen würden. Davon jedoch kann keinesfalls ausgegangen werden.

Aber selbst bei Interpretationen, die eine direkte Beziehung zur Zielerreichung nahelegen, gilt dieser Fall: Wenn etwa die Lerndispositionen unterschiedlicher Lernergruppen in gewissen Lernepisoden deutlich mit der Motivation oder dem Desinteresse korrelieren, (Berufswahlunterricht für Gymnasiasten oder für bereits berufserfahrene Kollegiaten, die genau wissen, was sie wollen) wird zwar deutlich, daß ein gleiches Lernarrangement nicht sinnvoll sein kann, nicht jedoch kann aus einem solchen Befund eindeutig gefolgert werden, daß etwa ein Berufswahlunterricht nur für eine gewisse Gruppe von Schülern sinnvoll ist. Hier wäre statt dessen bei der Diskussion von Konsequenzen darauf zu achten, ob nicht die Modifikation des Lernarrangements (Wahl einer anderen Gruppierung, die den Berufskundigen besser in die Lerngruppe einbindet) bei Beibehalten des allgemeinen Zieles sinnvoll ist.

Die genannten Beispiele müßten den "Empiriker" beruhigen, der von handlungsorientierten Forschung ein opportunistisches Aufgehen der "Wissenschaft" in der Praxis

erwartet. Es zeigt sich ja, daß die Güte evaluativer Hypothesen auch in einer handlungsorientierten Forschung nicht unmittelbar in die Beziehung zu ihrem schnell attestierbaren praktischen Nutzen gebracht werden kann. Die auswertenden und um Konsequenzen bemühten Lehrer sind selbst auf die Zieldiskussion weiter verwiesen; das Entscheidendshandeln im Schulversuch kann zwar durch die evaluativen Hypothesen gestützt und rationalisiert werden, Forschung und Handlung gehen aber nicht ineinander auf. Das Interesse an rationaler Entscheidung im Schulversuch verlangt eine Evaluation, die nicht vorab bereits in ihren Ergebnissen auf die einschränkungslose Verwertbarkeit bzw. eine unmittelbar praktisch werdende Finalität ausgelegt ist.

Spiegelt man das Gesagte zurück zu der Frage, was die Ergebnisse vor den Bedürfnissen der Betroffenen als handlungsorientiert ausweist, so kann zu dem jetzigen Punkt unserer Überlegungen nur eine defensive Antwort gegeben werden: Solange die Betroffenen selbst nicht halbwegs eindeutig formulieren können, in welchem Sinne sie aus den allgemeinen Erfahrungen der Evaluation konkrete Informationsbedürfnisse ^{haben} ~~ableiten~~, ist eine Zuspitzung und Einschränkung evaluativer Hypothesen auf die Interessen der Betroffenen nicht so ohne weiteres möglich. Davon ~~unbenommen~~ ist es, die Auswertung der Unterrichtsphänomene und Rahmenbedingungen an die von den Lehrern vor Unterrichtsbeginn vorgetragenen Hoffnungen und Befürchtungen zurückzubinden.

Mit dieser Frage ist jedoch nur ein Aspekt und eine Schwierigkeit der Auswertung der Erfahrungen der Grundbildung unter dem Gesichtspunkt der Handlungsorientierung benannt. Der andere Aspekt ergibt sich aus der eigentümlichen Verbindlichkeit der Daten: Der Gegenstand der Forschung ist nicht die fremde, sondern die eigene Praxis. Man untersucht nicht irgendwelche Handlungen, in die

man nicht involviert ist, man untersucht nicht eine Form von Praxis, für die die Betrachter die notwendige Naivität und Unbefangenheit aufbringen. Die Daten, die wir in der Evaluation erheben und interpretieren, sind immer auch im Auswertungskontext durch eine bestimmte soziale Qualität präformiert. Ich möchte vier Merkmalskomplexe unterscheiden:

- Zum einen handelt es sich in erster Linie um reflexive Daten. Auch wenn das Lernen von Schülern den Kristallisationspunkt der Evaluation ausmacht, so sind doch die Daten, Urteile, Hypothesen und Theorien immer auch bezogen auf das eigene Handeln als Planer und als Unterrichtender. Die Curriculumentwicklungsgruppen konstituieren zu einem guten Teil die Daten, Hypothesen etc. selbst, sie konstituieren die Rahmenbedingungen ihrer Auswertung zu einem großen Teil selbst, sie sind von den Konsequenzen selbst betroffen. Damit werden die Daten auch sozial relevant; Prestige, Selbsteinschätzung, ggf. "Karrieren" hängen von ihnen ab und sind als Faktoren im Aushandlungsprozeß präsent.
- Sodann handelt es sich innerhalb des Handlungssystems selbst zunächst um formative Datenkomplexe. Kritische Analyse greift also in den Konstruktionsprozeß selbst ein. Die Planungs- wie Unterrichtsprozesse im Kollegschulversuch lassen sich nicht⁴⁰ ohne weiteres in kleinen überschaubaren Einheiten darstellen, denn man befindet sich immer innerhalb eines längeren Konstruktions- und Realisationsprozesses (die Entwicklung eines Bildungsganges innerhalb des Schulversuchs dauert von seiner Vorplanung bis zu seiner Realisation und Revision fünf bis sechs Jahre). Durch einen solch langen Planungsprozeß entsteht ein latentes Gleichgewichtsproblem

zwischen Konstruktion und optimierungsbezogener Kontrolle. Das Ausmaß an Relevanz der Kontrolle gegenüber der Konstruktion wird somit immer auch eine mögliche Ursache der Verunsicherung im Handlungsfeld.

- Zum dritten handelt es sich immer um komplexe Daten. In der Regel versucht man, keine eindeutige Eingrenzung des Objektbereichs vor der Erhebung möglicher Daten und deren Interpretation. Die soziale Aushandlung und Konstruktionssituation ist in der Regel im vollen Maße präsent. Konstruktion und Realisation haben eine Vergangenheit und werden mit Blick auf mögliche Wirkungen vorab beurteilt. Politisch-administrative und juristische Rahmenbedingungen eröffnen Chancen für die Arbeit, können diese aber auch behindern. Faktoren- und Variablenkomplexe für die Einschätzung von Situationen lassen sich also fast schon beliebig ausweiten. Dadurch entsteht die Notwendigkeit, die vielfältigen Möglichkeiten von Bezügen zu den jeweiligen Daten, Urteilen, Hypothesen und Theorien einzuschränken, so daß sie sozial vertretbar, akzeptierbar und kapazitätsmäßig bewältigbar bleiben, ohne daß gleichzeitig jedoch diejenigen Rahmenbedingungen aus dem Blick geraten, die als predeterminanten sowohl die Planung als auch den Unterricht bestimmen.
- Schließlich handelt es sich in erster Linie um konstruktive Daten. Die planenden Subjekte rekurrieren immer wieder auf Kardinalsätze des Schulversuchs als Legitimationsbasis. Sie verweisen damit immer wieder auf ihre durch die politisch administrativen Rahmenbedingungen begrenzte Entscheidungskompetenz bezüglich der bildungspolitischen Prämissen. Zum Konstruktions- und Evaluationsprozeß sind somit eigentlich nur solche Partner zugelassen, die jenen vorab definierten Minimalkonsens akzeptiert haben. Konsens ist erstrebt, Dissens ist verkraftbar, wenn er noch innerhalb eines Planungsrahmens verbleibt. In dem Maße jedoch, in dem sich

das Zielsystem konkretisiert und pragmatische Abstriche an diesem selbst notwendig (gemacht) werden, in dem Maße wird der vorab gesicherte Minimalkonsens brüchig und damit nicht mehr eindeutig interpretierbar. Die Grenzen zwischen "konstruktiv" und "destruktiv" in der Bewertung der Handlungen wird unscharf.

In der Konsequenz muß man noch einen Schritt weitergehen: Die Bezugnahme auf die eigenen Handlungssituationen bei der Generierung von Daten und der Interpretation macht den eigenen, oft auch defizitären Modus der Konstruktion, Aushandlung und Realisation zum Gegenstand von Daten und Interpretationen. Damit entsteht die prekäre Aufgabe, die eigenen Handlungsdefizite so in die evaluative Anordnung aufzunehmen, daß Selbstkritik überhaupt möglich wird und aus ihr etwas für das Fortschreiten des Schulversuches folgen kann (Hier scheint mir auch der Punkt zu sein, an dem die bisher dokumentierte handlungsorientierte Begleitforschung zu einem großen Teil gescheitert ist: Entweder dynamisierte sich die Kritik und Selbstkritik in den Handlungsfeldern derart, daß es zu nicht mehr auflösbaren Konflikten kam, oder aber die potentielle Auflösung dieser Konflikte zur Schaffung einer stabileren Handlungskonvention wurde durch administrative Setzungen selbst unmöglich gemacht (Vgl. etwa die Beschreibung von Kommunikationsproblemen im Feld handlungsorientierter Forschung bei GSTETTNER 1976, Projektgruppe 1974; oder die administrative Beendigung von Konflikten durch den hessischen Kultusminister in den Projekten des bildungstechnologischen Zentrums HEINZE et al. 1975, ZINNECKER et al. 1975).

Gerade in dieser eigentümlich reflexiven Struktur des evaluativen Feldes liegen Chancen und Schwierigkeiten zugleich. Auch Chancen stecken in ihm insofern, als die Erfahrungssammlung im Schulversuch aus der Sicht einer "Selbsterfahrung" erfolgt und in diesem Sinne ein hohes Maß an sozialer Relevanz und empirischen

Gehalt miteinander verbunden wird. Die ersten Erfahrungen mit der handlungsorientierten Evaluation in dem hier dargestellten Fall zeigen, daß das hohe Maß an sozialer Komplexität nicht automatisch zu bestandskritischen Konflikten führen muß. Der teilweise nun schon über mehrere Jahre hinweg konstituierte Arbeitszusammenhang zwischen Praxis und Planung hat eine relativ stabile soziale Basis entstehen lassen. Diese soziale Basis ist jedoch nicht mit einer seichten Einübung von Einschätzungen erkaufte worden, so daß zwar keine bestandskritischen Konflikte auftauchten, ansonsten aber kein allzu hoher Standard an die empirische Verbindlichkeit der Interpretationen angelegt wurde.

8.4.3 Welche Reichweite kann nun die Analyse (die Erkenntnis) über Voraussetzungen, Verläufe und Ergebnisse der Grundbildung erheben? Die Antwort auf diese Frage kann (selbst im finalistischen oder pragmatizistischen Konzept) nur die Methodologie geben.

Aus der Sicht der Methodologie kann das bisher Gesagte dahingehend kritisiert werden, daß die Reichweite der Ergebnisse der Evaluation nicht so ohne weiteres überprüfbar ist, weil sich eine Reihe von wissenschaftlichen Operationen nicht so beschreiben und formalisieren läßt, wie dies im empirisch-analytischen Forschungsprozeß (jenseits der schon vielfach betonten Verletzungen der dort aufgestellten Postulate) der Fall ist. Man könne nicht sagen, der Geltungsbereich der Analysen ist so eng oder so weit, man könne schlicht nicht sagen, wie es um ihn bestellt ist, da sich hier die Analysen nicht im Medium eindeutiger empirisch - statistischer Operationen bewegen: Die These von der Über- oder Unterforderung gewisser Schüler durch gewisse Maßnahmen unter gewissen Rahmenbedingungen sei zwar argumentativ begründet, aber nicht kritisch zu prüfen (vgl. zur Differenz zwischen kritischer Prüfung und Rechtfertigung als Differenz zwischen einer kritisch-rationalistischen empirischen Forschung und einer "spekulativen" ALBERT 1969). Rechtfertigungen als Begründungen mögen zwar sozial anerkannt werden, sie führen jedoch als wissenschaftliche Aussagen ins "Münchhausen-Trilemma".

"Wenn man für alles eine Begründung verlangt, muß man auch für die Erkenntnisse, auf die man jeweils die zu begründende Auffassung - bzw. die betreffende Aussagenmenge - zurückgeführt hat, wieder eine Begründung verlangen" (ALBERT 1969, S. 13). Solche Fälle sind dann zu erwarten, wenn im Rahmen der Evaluation der Grundbildung die theoretisch uneingeschränkte Relevanz unterschiedlicher Faktoren unterstellt wird: Zu einem Phänomen (etwa Unterforderung/Überforderung) kann es eine Fülle von "Begründungen" geben, ein großer Teil dieser Begründungen wird "horizontale." oder "vertikale " voraus- oder nachgehende Begründungen jeweils mit unterstellen (die Schüler sind überfordert, weil die Stunde sehr ungünstig im Stundenplan liegt, weil der Klassenraum ungemütlich ist, weil in der Klasse ein allen anderen dominierender Schüler sitzt... oder: weil die Lehrer nicht genügend Zeit hatten, sich auf den Kurs vorzubereiten, weil die Planer nicht in der Lage waren, die Unterrichtssituation adäquat zu antizipieren, weil die Ziele der Grundbildung selbst zu hoch gesteckt sind..., vielleicht, weil von einer falschen Voraussetzung der Begabungsreserven in der Sekundarstufe II ausgegangen wird etc.). Nach dem Münchhausen-Trilemma sind solche Begründungen prinzipiell unbefriedigend: Sie führen entweder zum infiniten Regress, zum logischen Zirkel oder zum Abbruch des Verfahrens (Derision) (vgl. ALBERT 1969, S. 13). Die begründende Rechtfertigung der Integrationserfahrungen im Rahmen der Evaluation kann - so materialreich sie auch immer ausgelegt sein mag - nur dann methodologisch "gerettet" werden, wenn zur Rekonstruktion mindestens noch die "kritische Prüfung" der Hypothesen und Ergebnisse mithinzukommt. Die Idee der kritischen Prüfung wiederum verlangt von der Organisation der Daten und ihrer Interpretation ein Verfahren, welches alles zur Kritik stellt. Hierfür müssen sowohl die sozialen, die methodischen aber auch die psychologischen Voraussetzungen gegeben sein : Die Hypothesen und Begründungen sollen so formuliert sein, daß sie inter-

subjektiv kritisierbar und inhaltlich falsifizierbar werden.

- Da ein einzelner Wissenschaftler immer mit Vorurteilen belastet ist, kommt es darauf an, eine Wissenschaftsorganisation zu stiften, in der jeder jeden kritisieren kann.

Letztbegründungen sperren sich gegen die Kritik, sie sind somit auszuschließen etc. (vgl. POPPER 1966; im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Diskussion HABERLIN 1975). Nun ist in den vorgeschlagenen Operationen dieser handlungsorientierten Evaluation bereits dargelegt worden (vgl. vor allem das Kapitel 6 dieser Arbeit), warum ^{im Prinzip} die hier illustrierten Regeln der kritischen Prüfung auch im Rahmen dieser Evaluation Anwendung finden: Die Rekonstruktionen innerhalb der Evaluation stellen sich sowohl der Kritik der Beteiligten als auch der der Außenstehenden. Der Weg, auf dem "Erkenntnis" zustande kommt, wird im einzelnen aufgewiesen, erst damit kritisch überprüfbar. Trotz aller im Rahmen dieser Arbeit notwendigen Verkürzungen kann also behauptet werden, daß auf der Ebene kritisch-rationalistischer Klugheitsregeln nicht davon ausgegangen werden kann, daß die empirischen Gütekriterien keine Anwendung finden; sie lassen sich zumindest auch auf ein handlungsorientiertes Forschungsprogramm auslegen, welches ^{zwar} weniger eine logische Analyse betreibt (im Anschluß an das empirisch-analytische Verfahren), welches dafür die sozialen Phänomene (auch unter der Berücksichtigung kausaler Annahmen) nachkonstruiert. Wie kommt es nun, daß trotz allem aufklärerischem Habitus, der in den Klugheitsregeln steckt, methodologisch wie forschungspolitisch die Gütekriterien des kritisch-rationalistischen Paradigmas zur Exkommunikation "Anders-Denkender" verleitet? Ich möchte behaupten, daß zumindest eine Teilerklärung darin liegt, daß aus dem pragmatischen

Sinn der methodologischen Anweisungen als Regulative oder Maximen, an denen man sich ausrichten sollte, verselbständigte Standards werden: "alles ist faktisch kritisierbar!" Statt dessen wird nicht gesagt; "schließe möglichst Kritik an Deiner Erkenntnis nicht in der Organisation dieser aus!" Es wird nicht geraten, analytisch zwischen dem Entdeckungs- und Begründungszusammenhang zu unterscheiden, zwischen dem Objektbereich der Forschung und den Forschern selbst, zwischen analytischen oder deskriptiven Sätzen und präskriptiven Sätzen etc. (was ja Sinn macht), sondern es wird implizit dann doch so getan, als ob allein der fehlgehende Subjektivismus des Forschers die an sich eindeutige Demarkationslinie verletzt. "Was so anti-autoritär und undogmatisch schien, entpuppt sich schließlich als eine Philosophie, die - trotz aller Beteuerungen zum Gegenteil - auf eine "Selbstlegitimation" aus ist, da sie sich vom Gedanken an eine mögliche "Inkonsistenz" so beunruhigt fühlt, wie die cartesische Vernunft vom Gedanken an einen verborgenen Teufel, der seine Lust daran fände, sie stets zum Narren zu halten" (DUERR 1974, S. 29).

Nun kommt zu den bisher (gleichsam affirmativ) diskutierten Klugheitsregeln des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ein Aspekt mit hinzu, der doch die Differenz zwischen der 'logischen Analyse' und der 'Rekonstruktion' markiert: Standards der Analyse und das Kriterium der Reichweite sollten abhängig gemacht werden von der Struktur des Gegenstandes, auf den sie sich beziehen!

Es macht halt einen Unterschied, ob der Gegenstand in eine strenge nomologische Struktur überführt werden kann oder ob die Reichweite die eines in den konkreten Bedingungen schnell überholbaren Falles ist, es sich also um eine empirische Rekonstruktion von Situationen handelt. In dieser gelten dann genauso die Klugheitsregeln einer "kritischen Prüfung". Sie werden jedoch von den pragmatischen Analyse- wie Fallbedingungen mit abhängig gemacht: "Die Kriterien für die Unterscheidung zwischen einem sinnvollen und einem 'witzlosen' (obwohl logisch-möglichen) Zweifel lassen sich eben nicht irgendeinem denkbaren und dann zum Standardfall erklärten Verlauf von kritischen Dialogen entnehmen, sondern nur ihrer genauen Analyse im Einzelfall. Ob skeptische Rückfragen angebracht und Begründungen akzeptabel sind, hängt auch ab von einer Reihe von pragmatischen Hintergrundsbedingungen - Vorwissen, Redesituation, Kommunikationsfähigkeit, Wahrhaftigkeit etc. der Diskutanten - und nicht nur vom reinen Geltungscharakter der ausgetauschten Propositionen. Ohne Bezug auf die Redepragmatik läßt sich überhaupt nicht sagen, ob eine Begründung zureichend ist, gelingt, mißlingt oder mißlingen muß; denn um dies sagen zu können, muß man die Bedingungen des Gelingens oder Mißlingens übersehen, die wesentlich auch pragmatische Bedingungen sind" (vgl. SCHNÄDELBACH 1977, S. 264).

Wiewohl das Gesagte sowohl für ein empirisch-analytisches Verständnis des Forschungsprozesses wie für ein rekonstruktives oder handlungsorientiertes Verfahren gilt, so ist doch festzuhalten, daß jenseits der methodologischen Kritik am Postulat der "kritischen Prüfung" und der Kritik vermeintlich irriger "Rechtfertigung" auf der Ebene der Daten eine unterschiedliche Funktionsbestimmung eintritt: Während im empirisch-analytischen Verfahren Daten als Indikatoren einer vorab formulierten Theorie zur Bestimmung von empirischen Gesetzesaussagen herangezogen

werden, sind die Daten in einer empirischen Rekonstruktion zwar über eine gemeinsame Objekttheorie (die Theorie der sozialberuflichen Grundbildung) strukturiert, sie artikulieren sich jedoch als vortheoretische Überlegungen im Medium eigener Alltagspraxis. Der unterrichtende Lehrer fragt danach, was "eigentlich in seinem Unterricht passiert ist", er fragt nicht zunächst danach, ob und in welcher Weise ein theoretisches Modell seines Unterrichts eingelöst ist. Zwar ist sein vortheoretisches Wissen auch "theoretisches" Wissen, die damit angesprochene "Theorie" ist ^{aber} ~~mehr~~ ein Entwurf von Handlungsprämissen, nicht jedoch ein eindeutiges Handlungsmodell. J. HABERMAS hat die Differenz zwischen dem rekonstruktiven Verfahren und dem empirisch-analytischen Verfahren am Beispiel der Linguistik so beschrieben:

"Eine im engeren Sinne empirisch-analytische Theorie kann (wird in der Regel) das Alltagswissen, das wir zunächst vorwissenschaftlich über einen Objektbereich besitzen, widerlegen und durch ein korrektes, vorläufig als wahr angesehenes theoretisches Wissen ersetzen. Ein Rekonstruktionsvorschlag kann hingegen das vortheoretische Wissen mehr oder weniger explizit und angemessen darstellen, aber niemals falsifizieren. Als falsch kann sich allenfalls die Widergabe einer Sprecherintuition erweisen, aber nicht diese Intuition selbst. Diese gehört zu den Daten, und Daten können erklärt, aber nicht kritisiert werden. An Daten läßt sich höchstens kritisieren, daß sie keine geeigneten Daten sind, also entweder fehlerhaft ermittelt oder für einen bestimmten theoretischen Zweck falsch ausgewählt worden sind" (HABERMAS 1976, S. 192 f.).

Gerade diese eigentümliche methodologische Struktur der Bezugnahme auf das vortheoretische Alltagswissen im Prozeß handlungsorientierter Forschung hat zur skeptischer Rückfrage an die Erkenntnisrelevanz geführt (vgl. dazu meine Ausführungen zu der Frage: Wer kann evaluieren? in Kap. 6 dieser Arbeit).

Nun kann daraus einem rekonstruktiven Verfahren nicht der Vorwurf gemacht werden, es würde nicht die maßgeblichen Operationen des empirischen Forschungsprozesses verwenden. Im Anschluß an die interaktionistische Theoriebildung ist ja immer wieder plausibel festgestellt worden, daß die 'wissenschaftlichen Operationen' (die Formulierung von Kausalität, von Varianz, die Herstellung von Korrelation etc.) keine besonderen Operationen des wissenschaftlichen Reflexionsprozesses sind, daß diese Operation vielmehr dem Alltagshandeln erst entliehen werden mußten, damit sie wissenschaftlich fruchtbar werden konnten (zu der dahinterstehenden Handlungstheorie vgl. das folgende Kapitel). Auf diese These wird immer häufiger auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung im Anschluß an MOLLENHAUER/RITTELMEIER (1975; etwa von WULF 1977, MOSER 1977) rekuriert, ohne daß deutlich wird, welche methodologische Pointe sich daraus eigentlich ergibt: Zunächst als Kritik am naiven Verständnis einer Handlungsforschung, welche das gesamte empirisch-analytische Prozedere ablehnte, akzentuiert, läßt sich das Argument genauso bzw. eher kritisch gegen das Imponiergehabe der empirisch-analytischen Wissenschaft anwenden: dort, wo zwischen der Alltagstheorie und der wissenschaftlichen Theorie ein prinzipieller Unterschied unterstellt wird (vgl. etwa SCHMIDT 1977). Gerade daß im Prozeß einer kritischen Konstruktion diejenigen Operationen verwandt werden, die allenthalben als die wissenschaftlichen ausgegeben werden, ermöglicht es, eine empirisch gehaltvolle und in den Operationen nachvollziehbare Analyse vorzulegen. Während jedoch ohne die Rekonstruktion das vorthoretische Alltagswissen (trotz der dort bereits immer schon verwandten "wissenschaftlichen" Operationen) unkritisch bleibt, wird es im Prozeß der kritischen Rekonstruktion selbst thematisch und in vielen Fällen problematisiert. Der Diskurs über die Bewertung der Rekonstruktion kommt erst dadurch in Gang, als naiv unterstellte Vor-

verständnisse als Hypothesen offen formuliert und damit der Kritik gestellt werden. Anstatt die Kritik (wie im empirisch-analytischen Verfahren) durch eine Fülle von empirisch-statistischen Verfahren und Ritualen so zu organisieren, daß eine Kommunikation zwischen Feld und Forschung eigentlich unmöglich wird, kann man umgekehrt versuchen, das Material der Alltagsverständigung selbst zum Ausgangspunkt der Theoretisierung zu machen. Die ausgesprochene Erfahrung wird zum Kristallisationskern der angestrebten Theoretisierung. Die Betroffenen werden also aufgerufen, die Rekonstruktion ihrer Praxis anhand der Erfahrungen, die sie selbst machen, vorzunehmen. "Die Rehabilitierung der Erfahrung für die Erkenntnis geschieht durch Praxis und durch deren gelungene Deskription. Und auch die will gelernt sein, auch sie ist nur wirksam, wenn sie Pointen hat, eine Erkenntnisdramaturgie, Kriterien für Auswahl und Auslassung" (HENTIG 1977, S.239).

Eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für eine gelungene Deskription oder eine empirisch gehaltvolle Rekonstruktion ist nun die soziale Anerkennung der Beteiligten. Zunächst könnte unterstellt werden, daß mit dem Gütekriterium der sozialen Anerkennung von Konstrukten, Planungen, Urteilen etc. die Frage nach der Qualität der Forschung zugleich beantwortet wie unbeantwortet ist:

- Einerseits wird damit ein Kriterium eingeführt, welches zumindest in der empirisch-analytischen Sozialforschung nur negativ gilt: POPPER würde den Konsens der beteiligten Forscher nicht ohne weiteres als Gütekriterium gelten lassen, wiewohl die kritische Intersubjektivität gefordert ist. Soziale Anerkennung meint Identifikation mit den Ergebnissen nach Maßgabe ausreichender Partizipationschancen. Im empirisch-analytischen Verfahren ist der Konsens unter den beteiligten Forschern monopolisiert, er gilt dort bei einer eindeutigen Datenlage und statistischen Beziehung. Hierüber lassen sich instrumentelle Konventionen bilden und variieren, indes ist man nicht auf das subjektive Urteil angewiesen, zumindest tut man so, denn

auch die Statistik ist^{ja} an sich keine Interpretation, sie setzt erst ein, wenn 'gerechnet' worden ist.

- Umgekehrt kann jedoch behauptet werden, daß es ^{sich} gerade in der Schlußfolgerung einer empirisch-statistischen Untersuchung um Interpretationen handelt, für die es zugleich ein hohes wie ein niedriges Maß an Spielräumen gibt (z.B. ^{sie} welche konfundierenden Variablen, welchen Stellenwert besitzen; ja, was aus einer attestierten Beziehung gefolgert werden kann, dort, wo es um den Austausch oder die Verstärkung einer Variable geht). So spielt denn auch dort die soziale Anerkennung (eher unter den Gesichtspunkten der Plausibilität, unter Bezugnahme auf eine Hintergrundtheorie) eine große Rolle.

Wir können behaupten, daß das Problem der sozialen Anerkennung innerhalb einer Interpretationsgemeinschaft ein Äquivalent zu dem der Repräsentativität des Datenmaterials ist. Genauso wie gefordert werden kann, daß die Merkmale in einer repräsentativen Population gemessen werden, kann auch gefordert werden, daß die Interpreten nicht nur über den nötigen Sachverstand, sondern auch über den 'repräsentativen Sachverstand' verfügen.

Nun will mir jedoch scheinen, daß es in einer stärker qualitativen Evaluation weniger um den Durchschnittsinterpreteten geht. Wichtiger ist demgegenüber festzuhalten, unter welchen Bedingungen die Urteile der Beteiligten zustande gekommen sind und welche allgemeinen Schlußfolgerungen daraus zu ziehen sind. Es ergeben sich folgende Bezugsgrößen: Ist in der Interpretengruppe der Lehrerschaft, die die Integrationsfähigkeit von studienbezogenen und berufsbezogenen Bildungsgängen zu überprüfen versucht, in etwa gewährleistet, daß von allen Schulen mit der unterschiedlichen Lehrroutine Lehrer vertreten sind? Oder: Kann behauptet werden, daß die Interpreten ausreichend Zeit gefunden haben, sich mit dem Planungskonstrukt und -prozeß auseinanderzusetzen? Oder: Handelt es sich um

eine Gruppe von Claqueuren oder um Interpreten, die sich nur in Beziehung auf eine skeptische oder feindliche Umwelt verhalten können, so daß die vorbringbare Kritik nicht ausgesprochen wird? Solche und ähnliche Bedingungen müssen gegeben sein, damit die vielleicht schnell formulierte soziale Anerkennung nicht zum Trugschluß wird. (Daß diese Bedingungen festgehalten werden, garantiert die empirisch-aktuelle Bedingungsanalyse im Prozeß der Evaluation).

Gerade diese Formulierungen mögen den Leser an die Vorstellungen einer Konsensustheorie der Wahrheit erinnern, wie sie etwa dem Diskurs-Konzept von HABERMAS (vgl. HABERMAS 1971; 1973) zugrunde liegt. Man kann behaupten, daß eine analytische Ausdifferenzierung der gerade beispielhaft vorgebrachten Charakterisierungen einer Interpretengemeinschaft zu den Bestimmungen einer idealen Sprechsituation führt, die HABERMAS als "Gütekriterien" eines gelingenden Diskurses verstanden hat. (vgl. HABERMAS 1971, S. 172). Die Bedingungen der idealen Sprechsituation gelten jedoch nicht pragmatisch. Aus all dem folgt, daß eine empirische Verbürgtheit im Rahmen der sozialen Anerkennung nicht automatisch ausgesprochen werden kann. Die Tatsache des Vorliegens eines Konsenses unter den Interpreten sagt allein noch nichts aus. Erst aus dem Zusammenspiel der Rationalität der Argumentation, d.h. der Sachadäquatheit der Urteile bezogen auf die Zielvorgaben und die sozialen Phänomene, der Rationalität der Interpretengruppierung (d.h. der Analysebereitschaft in der gezielten Zusammenstellung einer Gruppe) und der Rationalität des institutionellen Rahmens der Auswertung (d.h. vor allem genügend Zeit), schließlich natürlich auch in der Rationalität der Methodik (d.h. die Adäquanz der Methoden der Datenerhebung und Auswertung) kann erwartet werden, daß die so zustande gekommene soziale Anerkennung eine Übereinkunft darstellt, die einen ^{hohen} empirischen Wert besitzt.

Nun muß zugegeben werden, daß die hier zusammengefaßten Bedingungen nur begrenzt operationalisierbar sind, nicht nur, weil sie sich von Fall zu Fall unterschiedlich darstellen (wer muß also im einzelnen beteiligt werden; wer ist also Experte? Oder: Ab wann gehört eine Bemerkung zum Thema? Was machen wir mit den Kollegen, mit dem cetero censeo: "Im übrigen möchte ich unabhängig von der verhandelten Sache darauf hinweisen, daß auch hier wieder die Schuld der ökonomischen, finanziellen, bürokratischen Rahmenbedingungen deutlich wird! Schließlich: Wieviel Zeit benötigt man eigentlich, um eine Sache sachkundig und reflexionsfähig zu diskutieren? (Vgl. das Problem der Unendlichkeit des Diskurses). Wen diese unbefriedigende Ausgangssituation völlig verunsichert, dem kann nur gesagt werden, ^{daß} vermutlich für alle Zeit Vernunft eine praktische Anforderung bleibt, die durch keine Technologie ersetzbar ist.

Kapitel 9

Eine Handlungstheorie für die handlungsorientierte Evaluation? - Methodologische Zusammenfassung

9.1 Vorbemerkung

Die bisher diskutierten Schwierigkeiten und Möglichkeiten bei der methodisch/methodologischen Konzeptualisierung der Evaluation der Grundbildung können nicht nur auf der Ebene der "Forschungslogik" geklärt werden. Die bisherige Diskussion um den handlungsorientierten Ansatz ist nun jedoch in erster Linie in der Abgrenzung von einem empirisch-analytischen Standard der Forschung erfolgt, der größte Teil der Gegenargumente ist ebenfalls unter diesem Gesichtspunkt vorgetragen worden (eine Ausnahme bildet hier neuerdings BAUMERT 1977). Ich möchte in diesem letzten stärker theorieorientierten Kapitel nun nicht noch einmal ^{die} Gebetsmühle der konventionellen Methodologie-Diskussion ankurbeln, sondern mich auf den anderen Bezugspunkt handlungsorientierter Forschung beziehen: den Handlungsaspekt. Ich möchte danach fragen und präzisieren, welche Ebenen der Handlung hier zur Rede stehen (9.2), ob eine allgemeine Handlungstheorie als Strukturierungshilfe herangezogen werden kann (9.3), schließlich möchte ich das methodologische Fazit der hier diskutierten Überlegungen ziehen (9.4).

9.2 Handlungsebenen des Schulversuchs

In der eigentümlichen Verbindung von Handlung und Forschung kommen ganz unterschiedliche Handlungen in den Blick. Unabhängig davon, wer im Schulversuch im einzelnen an Handlungen beteiligt ist, wie gut vorbereitet Handlungen sind, in welchen Fristen sie ausgelegt sind usf., lassen sich unterschiedliche Grade der Handlungs- und Evaluationsrelevanz differenzieren. Ich möchte vier Unterscheidungen treffen:

(1.) Handlungen allgemein

Unter den allgemeinen Handlungen des Schulversuchs lassen sich etwa folgende benennen: Das Unterrichten der Lehrer, das Interagieren der Schüler, das Planen eines Curriculums, das Beschließen einer Versetzung, das Verteilen von Noten, das Schreiben von Protestbriefen, das Organisieren eines Programms der Schulsozialarbeit und seiner Handhabung in der Schule, das Organisieren und Diskutieren von Mitbestimmungsrechten in der Schule usw. usf.

Hiermit sind all die Handlungen angesprochen, die Gegenstand des sozialen Systems der Kollegschule sind, die stattfinden, auch ohne daß hier eine handlungsorientierte Evaluation geplant wird, die aber Gegenstand der Evaluation sein können. Hier ist auch erst einmal unerheblich, in welcher Rationalität (unter der Bezugnahme allgemeiner Alltagstheorien oder wissenschaftlicher Theorien) die Handlungen durchgeführt werden.

Daneben können nun die verschiedenen Handlungen speziell interessieren, die die Wissenschaftlichen Begleiter realisieren: Da werden Papiere geschrieben, da werden Strategien diskutiert, da wird die Lehrervorbereitung durchgeführt, da wird mit Lehrern die Curriculumentwicklung betrieben, da wird das Ministerium beraten usw. usf. Auf der Ebene ihrer allgemeinen konstruktiven oder beratenden Tätigkeit handelt der Wissenschaftliche Begleiter genauso wie der Lehrer in einer Schule. Nun kann einfach "gehandelt" werden, man kann aber auch versuchen, auf den verschiedenen Ebenen so zu handeln, daß die Prozesse des Schulversuchs vorangetrieben werden.

(2.) Handlungsorientierte Handlungen

Den Schulversuch vorantreiben, kann bedeuten, sich strategisch wie kommunikativ zu verhalten. Handlungsorientiert ist nur dann eine Handlung zu nennen, wenn es gelingt, den Interaktions- und Kommunikationskontext so zu gestalten, daß die Betroffenen in der Lage sind, bzw. in diese versetzt werden, Konsequenzen zu ziehen. Voraussetzung hierfür ist vor allem, daß alle Beteiligten die Konsequenzen ihrer Handlungen in ihren sozialen, inhaltlichen und zeitlichen Komponenten überschauen können (vgl. Kap. 6). Zwar mag sich die Übersicht erst im Prozeß des Handelns einstellen, auch kann behauptet werden, daß der Gesichtspunkt der Handlungsorientierung allgemein für jede Kommunikation und Interaktion gilt, sollen beide gelingen und nicht alle Beteiligten frustriert werden, so bedeutet dies jedoch eine jeweils konkrete Maxime, die für die Auslegung von Handlungen wichtig wird. Man kann z.B. versuchen, das Schreiben von Texten handlungsorientiert zu betreiben, indem man etwa die Analyse- wie Rezeptivitätskompetenz des anvisierten Lesers nicht völlig falsch einschätzt (das gilt für den Wissenschaftlichen Begleiter, wenn er Planungen entwirft, genauso wie für den Lehrer, wenn er seinen Unterricht mit die Schüler überfordernden Texten vereitelt).

Nun ist Handlungsorientierung nicht nur eine allgemeine Maxime, der jeder klug Interagierende folgt, vielmehr wird die Handlung als handlungsorientierte selbst aus der Sicht der Evaluation überprüft wie über sie rationalisiert.

(3.) Evaluative Handlungen

Prinzipiell ist der ganze Katalog der Schulversuchshandlungen der Gegenstand der Evaluation. In einer handlungsorientierten Evaluation sind aber auch und insbesondere die handlungs-

orientierten Handlungen Gegenstand der Einschätzung. Gelingt es (und in welchem Maße), zwischen Wissenschaftlern und Praktikern eine gemeinsame Handlungsebene zu stiften? Diese gemeinsame Handlungsebene ist in unserem Falle ja nicht aus 'therapeutischen' Gesichtspunkten heraus für eine Wissenschaftliche Begleitung erstrebenswert, vielmehr verlangen die institutionellen Rahmenbedingungen des Schulversuchs (die Rollen der Wissenschaftler, die Rollen der Praxis, die administrativ determiniert sind) für das Kommunizieren und Interagieren im Schulversuch eine solche gemeinsame Basis.

Hier geht es also nur mittelbar um die Frage, ob man sich "versteht". Bedeutender ist die Frage, ob es gelingt, die arbeitsteilige Kompetenz von Wissenschaft und Praxis so zu strukturieren, daß der Schulversuch selbst auf die Beine kommt (und möglichst stehenbleibt). Da dies wiederum nicht nur die Funktion der Wissenschaftlichen Begleitung ist, sind nicht nur deren handlungsorientierte Handlungen zu berücksichtigen, sondern auch die der Schulpraxis, der Administration usf.

Daraus folgt eine doppelte Stoßrichtung der Evaluation: Sie muß prinzipiell immer gleichzeitig die Handlungen im Schulversuch als "Handlungen" interpretieren und sie muß die Handlungen unter dem Gesichtspunkt der "Handlungsorientierung" betrachten. Daß beides nicht automatisch zusammenfällt, versteht sich aus dem Gesagten, ist darüber hinaus jedoch noch weiter begründbar, als ja das kommunikative und strategische Element des Schulversuchs unter dem Gesichtspunkt seiner handlungsorientierenden oder aber verhindernden Funktion zur Diskussion steht. Es soll nicht nur festgestellt werden, wie gehandelt wurde, es soll auch analysiert werden, wie unter dem Gesichtspunkt der

Handlungsorientierung Handlungsräume ermöglicht oder verhindert wurden. (Es geht also um die Interpretation des Innovationspotentials unter dem Gesichtspunkt auch der restriktiven Rahmenbedingungen und genutzten Chancen).

(4.) Die Evaluation der evaluativen Handlungen

Nun ist die Evaluation nicht nur neutraler Beobachter dieses Prozesses, sondern in der Person wie in der Sache selbst beteiligt. Ja es wird postuliert, daß die Handlungsorientierungen bewußt mitaufnehmende Evaluation der Handlungen des Schulversuchs einen Beitrag zur Optimierung des Schulversuchsprozesses selbst leisten kann. Diese Behauptung kann jedoch nicht einfach aufgestellt werden, sie ist selbst evaluativ zu überprüfen und zwar auf allen Ebenen: der Ebene der Handlungen, der Handlungsorientierungen, der evaluativen Handlungen. Was leistet also das evaluationsgestützte Konzept des Schulversuchs für diesen selbst?

Alles zusammen soll nun nicht intuitiv (allein) sondern im Medium der Wissenschaft selbst rationalisiert werden. Welche Wissenschaft kann hier nun angesprochen werden?

Man muß die These aufstellen, daß die Schwierigkeiten handlungsorientierter Forschung in erster Linie in der Komplexität der der Forschung zugrunde gelegten Handlungen zu suchen ist. Im Kapitel 5 dieser Arbeit sind die diesbezüglichen allgemeinen Probleme schon angesprochen worden. Dort wurde danach gefragt, welche Handlungsziele die Evaluation charakterisieren und welche Probleme sich dabei ergeben, die Maximen der Handlungsziele einzulösen. Nun kann daraus gefolgert werden, die Schwierigkeiten seien dann zu verringern, wenn die Praxis der handlungsorientierten Forschung selbst aus der Sicht einer Handlungstheorie konzipiert würde. Welche Theorien kommen hier infrage? Ist es eine allgemeine Handlungstheorie, oder ist es sinnvoller, spezielle Theorien zu speziellen Handlungen heranzu-

ziehen? Letzteres würde bedeuten, eine arbeitsteilige Verwendung unterschiedlichster Theorien in unterschiedlichen Funktionen einzusetzen.

Die Erfahrung zeigt nun aber, daß die verschiedenen "Handlungsebenen und -probleme" immer gemeinsam auftreten, auch wenn die Beteiligten aus unterschiedlichen Handlungsperspektiven heraus handeln.

Umgekehrt wären alle Handelnden hoffnungslos im Prozeß des Schulversuches überfordert, wollte man von ihnen verlangen, sie sollten auf allen Ebenen des Prozesses alle Formen und Intensitätsgrade "rationalen" Schulversuchshandelns einlösen.

Konkret:

Man muß evalaluiieren können, ohne daß man immer gleichzeitig die Handlungsorientierung der Evaluation sicherstellt. (Wir haben dies schon anlässlich der Trennung der evaluativen Maßnahmen in eine aktuelle, feed-back-orientierte Evaluation und eine intensive Auswertungsevaluation beschrieben.)

Man muß im Schulversuch konstruieren können, ohne daß gleichzeitig die Handlung des Konstruierens immer handlungsorientiert erfolgt. (Dies ist etwa als die Entwicklung struktureller Arbeitspapiere beschrieben worden, an deren Erstellung aufgrund der strukturellen Arbeitsteilung im Schulversuch nicht alle Betroffenen immer beteiligt werden können.)

Man kann oft handlungsorientiert handeln, indem man bewußt auf eine evaluative Deutung verzichtet. (Dies kann dort wichtig werden, wo das Handeln im Sinne des Aushandelns und Motivierens nicht immer unter dem Zwang des reflexiven Interpretierens und Protokollierens erfolgt.

"Meine Lust zu reden ist vermindert, wenn ich weiß, daß der andere alles dokumentiert, was ich produziere (NIXON-Effekt)". Es muß also im Schulversuch die Möglichkeit des Probehandelns sichergestellt bleiben).

Andererseits ist festzuhalten, daß die verschiedenen Handlungsebenen selbst in einer pragmatischen Redesituation immer miteinander verwoben sind. Die Bezugsebenen der Handelnden sind oft über das Spektrum der Handlungsebenen ausgelegt: Es wird etwas vorgeschlagen; der Vorschlag wird analysiert, ob er chancenreich ist; da wird zum Mitmachen motiviert; da wird Metakommunikation betrieben, indem nach der Funktion der jeweiligen Handlungsorientierung gefragt wird.

An einem Beispiel soll das Gemeinte näher verdeutlicht werden. In einer Auswertungssitzung der Lehrer in einer Projektregion wird die Frage der "Unter- oder Überforderung der Schüler" diskutiert. Unter welchen **Maximen** wird nun dort gehandelt?

L¹: Ich möchte gerne heute mit Ihnen diskutieren, ob wir mit den Materialien gut zurande gekommen sind. Für die weitere Arbeit an den Kursen ist hier sicherlich ein schneller Rücklauf nötig. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?

L²: Also ich hoffe, ich werde hier nicht verprügelt, aber es muß einmal gesagt werden, ich bin ganz schön frustriert: Man hat mir zwar immer gesagt, ich könne mit den Kursen frei hantieren. Nun stelle ich aber fest, daß das, was ich kann, ich irgendwie doch nicht darf, daß das, was ich nicht kann, im Endeffekt aber doch von mir verlangt wird! Ich mache schon lange Zeit nicht mehr mit großer Lust an den Kursen mit. Einerseits sehe ich zwar den Sinn eines parallelen Vorgehens ein, andererseits aber bin ich irgendwie frustriert.

- L³: Was mich so verbittert, ist die Tatsache, daß wir einerseits ja selbst an den Kursen gearbeitet haben, andererseits in den Kursen nicht alles berücksichtigt worden ist, was für den Unterricht wichtig wäre. Dann bin ich durch den Plan daran gehindert, mich flexibel auf die Lernkonstellation zu beziehen, die in meiner Klasse gerade herrscht.
- L¹: Gut, aber sagen Sie doch mal, was dem Schüler nicht so gefällt, denn vermutlich ist es doch der Grund Ihrer Enttäuschung, daß die Schüler nicht so richtig mitmachen.
- L⁴: Aber einen Moment mal! Hier entsteht ein völlig falscher Eindruck! Also ich muß mal sagen, ich mache schon lange nicht mehr einen solch aufregenden Unterricht. Ich will nicht sagen, daß das mit den Kursen ursächlich zusammenhängt, ich arbeite damit schon von Anfang an nur sehr locker, ich benutze sie als Steinbruch, also als Leitlinie und nicht als Stechuhr. Aber ist ganz phantastisch zu beobachten, wie sich die Gymnasiasten bemühen, Anschluß zu bekommen, wie sie von den Fachschülern zunächst abgelehnt werden und wie sie sich langsam in der Erkenntnis: jeder kann doch irgendwie von dem anderen profitieren, zusammenraufen. Also ich glaube nicht, daß es an den Kursen liegt, sondern wenn schon, denn schon
- L³: Hochverehrter Kollege, seien Sie mir nicht böse, wenn ich hier mein laues pädagogisches Können auf den Tisch lege. Meine Schüler sagen, daß sie ^{unterfordert} werden, weil sie nirgendwo richtig in die Materie eindringen dürfen, sondern alles nur angetippt wird und sie auf die spätere Schulzeit vertröstet werden. Also auch wenn man die positiven gruppensdynamischen Prozesse beschreibt, was bleibt, ist, daß das Curriculum schlecht ist!
- L¹: Aber warum haben Sie dann das Curriculum bis gestern in den Himmel gelobt?
- L³: Was kümmert mich mein Blödsinn von gestern! Gestern waren die Schüler auch noch engagiert dabei.

L⁵: Also, wenn ich mal was 'Dialektisches' einwerfen darf: Die Schüler glauben, sie seien unterfordert. Ich bin ziemlich sicher, sie sind überfordert! Was wird denn von ihnen verlangt: Zu einem großen Teil Projektarbeit. Darauf sind sie nicht vorbereitet. Sie wissen nicht, wie sie dies anfangen sollen. Zum Beispiel "die Lebenswelt von Kindern zu erarbeiten". Das müssen sie erst lernen, sie müssen erst lernen, wie man das macht. Ich glaube, daß das eine sehr schwierige Aufgabe ist, die nicht unterschätzt werden darf, die Schüler unterschätzen sie aber. Ich bin mir sicher, daß das eine sehr wichtige Aufgabe ist

L²: Die aber nicht mit langen Texten, die man den Schülern zu lesen gibt, erleichtert werden kann; das Material ist doch viel zu schlecht ausgewählt. Gut, ich muß zugeben, daß ich selbst nicht genügend Zeit hatte, weiteres, besseres, alternatives Material auszusuchen. Aber was soll ein Kurs, wenn er nicht mal einen bei der Materialsuche unterstützt!

L⁵: Ach so, sie geben ihren Schülern einen 20-seitigen Text und sind dann frustriert!

W¹: Muß man denn allen einen langen Text geben, kann man nicht eine Arbeitsteilung vorsehen und denjenigen Schülern auch einen längeren Text zumuten, von denen man erwarten kann, daß sie diese Aufgabe lösen und dann diese Kompetenz in eine Arbeitsgruppe einbringen?

L⁶: Also ihr guter Wille in Ehren, aber das nenne ich eine abstrakte Theorie, die ~~zeit~~ zeigt, daß die Wissenschaft, vor allem die Curriculumforschung, noch vieles lernen muß. Das geht doch so nicht, wie sie sich das denken. Referate: ~~darauf~~ sind die Schüler nicht vorbereitet. Ich habe immer gesagt - aber sie wußten es ja immer besser - die Schüler müssen erst in die elementaren Arbeitsweisen eingeführt werden, bevor man mit ihnen ein anspruchsvolles Curriculum realisieren kann.

L¹: Ich glaube, wir haben das Problem jetzt soweit diskutiert, daß wir zum nächsten Tagesordnungspunkt übergehen können.

L⁶: Aber einen Moment mal, was folgt denn nun daraus? Also ich mache schon seit einigen Wochen das, was ich kann und wozu ich Lust habe, und wo ich Erfahrungen habe!

L²: Das geht mir genauso.

W¹: Also ich glaube auch noch nicht, daß das Problem ausdiskutiert worden ist. Klar scheint doch zu sein, daß negative Erfahrungen vorliegen. Nicht bei allen, aber immerhin ... Unklar ist, ob die schlechten Erfahrungen mit dem Kurskonzept alleine schon zu begründen sind. Auf jeden Fall muß ich selbstkritisch feststellen, daß es uns augenscheinlich nicht gelungen ist, eine optimale Materialsammlung vorab zu entwickeln. Gerade aber ihre positiven Erfahrungen in den ersten Kursphasen zeigen doch, daß die Frustration nicht generell auf den ganzen Kurs zu beziehen ist. Vielmehr scheint es doch so zu sein, daß erst in dem Augenblick, in dem die Projektarbeit begonnen hat, die Schwierigkeiten aufgetaucht sind. Ich kann sie nur bitten und möchte sie dazu ermuntern - falls ich hier nicht unverschämte ~~werde~~, mit verschiedenen Formen der Projektarbeit zu experimentieren. Bitte denken sie daran, daß es im Rahmen der Curriculumforschung keine übertragbaren Erfahrungen gibt, daß sie also hier sozusagen in ^{einer} Experimentalsituation stecken. Ich möchte nur zu bedenken geben, daß man es vermutlich mit der Projektarbeit nicht übertreiben darf. Ich kann mir vorstellen, daß, wenn die Schü-

ler in allen vier Kursen Projektarbeit betreiben, daß sie dann nach kurzer Zeit ziemlich frustriert sind. Ich erlebe das ja selbst tagtäglich in der Ausbildung an der Hochschule..

L²: Das war zwar ein 'staatsmännisches', nicht gerade aber ein sehr hilfreiches Statement.

L⁴: Ich glaube allerdings auch, wir müßten eigentlich eine Vereinbarung darüber treffen, wie wir aus der momentanen Sackgasse herausfinden. Ich schlage vor, daß die Kollegen, die jeweils eine Lerngruppe betreuen, sich noch einmal nachher zusammensetzen.

L²: Aber feststellen sollte man doch: So geht das mit den Kursen beim nächsten Mal nicht noch einmal.

L⁶: Das ging auch schon dieses Mal nicht so? Ich bin noch nicht einmal dazu gekommen, dieses 80seitige Werk ^{zweimal} zu lesen, auch habe ich alle Materialien, also diesen Aktenordner, noch gar nicht verarbeiten können. Nochmal so viel Material ohne Vorbereitungszeit ist vergebene Mühe.

L¹: Aber ich bitte Sie, wir stehen doch erst am Anfang, das, was Sie bis jetzt gesagt haben, ist doch ganz wichtig als Erkenntnis zur Verbesserung für das nächste Mal. Wir machen das doch alle das erste Mal, Kurse zu entwickeln und Kurse zu realisieren. Wir müssen natürlich davon ausgehen, daß wir beim nächsten Mal unsere Erfahrungen nutzen können und mit einem geringeren Maß an Zeit zur Vorbereitung auskommen. Ich möchte aber den Vertreter des Verbundsystems noch einmal fragen, welche Konsequenzen er aus all dem zieht.

W¹: Ich will gerne zugeben, daß die Kollegen in den anderen Regionen auch Schwierigkeiten haben. Dort wird vor allem moniert, daß die spezifischen Interessen der Schüler nicht berücksichtigt werden. Wir müssen beim nächsten Mal spezifischer überprüfen, was die Schüler eigentlich erwarten und ob ihnen die Ziele der Grundbildung deutlich genug gemacht worden sind. Ansonsten möchte ich daran erinnern, daß gerade die fehlende Erfahrung mit Kursen dazu führt, daß man sich doch irgendwie unter den Druck gesetzt fühlt, das volle Programm zu realisieren, und das bedeutet dann, auch alle Inhalte im Unterricht zu verwenden. Das relativiert sich sehr schnell. Ich möchte sie auch bitten zu bedenken, welche Alternative sich curriculumstrategisch ergibt. Ein noch detaillierteres Curriculum, ein ganz offenes Curriculum, nur eine Materialsammlung, vielleicht gar keine inhaltlichen Planungen?

L³: Also ich muß sagen, daß ich doch eigentlich froh bin, einen solchen Plan zu haben, erst durch ihn bin ich instand gesetzt, mich produktiv von ihm zu distanzieren, und dort, wo mir etwas gefällt, ist es auch zu übernehmen. Da wird vorgemacht, wie man es machen könnte und ich kann doch selbst entscheiden dann, was mir sinnvoll erscheint und was nicht. Von den angesprochenen Varianten halte ich nichts, die helfen erst recht nicht weiter...

Diese Gesprächssequenz ist etwas ausführlicher hier dokumentiert worden, weil man an ihr sehr schön deutlich machen kann, in welcher Weise unterschiedlichste Handlungsorientierungen vorgenommen werden: Da gibt es einen Moderator (L¹), der die Diskussion zu einem heilen, motivierenden Ende führen möchte, der deshalb einlenkt, als es allzu kritisch zu werden droht. Da gibt es Lehrer, die mehr oder weniger generellere Aussagen zu Sinn und Unsinn der Grundbildung, der curricularen Verfahrensstrategie etc. vortragen und diese Meinungen als evaluative Daten ausweisen, dadurch daß sie ihre empirische Erfahrung in die Sitzungen miteinbringen. Dabei können wir solche Einschätzungen feststellen, denen man einen handlungsorientierten Status zuweisen kann (etwa die letzte Bemerkung von L⁴) da gibt es aber auch oberflächlich den umgekehrten Fall (L² oder L⁵). Trotzdem kann man solchen Bemerkungen nicht einen destruktiven Charakter bescheinigen, denn es ist augenscheinlich ganz wichtig, daß die beteiligten Lehrer frei über ihre Probleme sprechen, soll der Nährboden für eine handlungsorientierende Atmosphäre erweitert werden. Der wissenschaftliche Begleiter versucht nun, mit wechselndem Erfolg oder Mißerfolg, angesprochen oder unangesprochen seine evaluative Kompetenz mit ins Spiel zu bringen. Er hält sich bewußt zurück mit den eigenen 'kausalen' Hypothesen zu den vorgetragenen Schwierigkeiten, dafür bemüht er sich, auch die negativen Erfahrungen mit Blick auf den Lerneffekt zu relativieren. In jedem Fall versucht er nicht, die Kritik von sich zu weisen oder aber das Thema zu wechseln. Trotz des allgemeinen negativen Eindrucks, kann festgestellt werden, daß die vorgebrachte Kritik durch ein breites Maß nur am Rand vorgetragener positiver Erfahrungen relativiert wird. Es wird also weniger abgerechnet, sondern 'Katharsis' geübt. Trotzdem ist dem Prozeß der Handlung die Stoßrichtung nicht eindeutig zu kalkulieren, da nicht sicher ist, ob es sich in diesem Fall um einen 'Befreiungsschlag' handelt, der eine Bereinigung latenter Ängste bringt, oder ob sich mehr hinter der Kritik verbirgt. Die verschiedenen Beteiligten sind dabei in unterschiedlicher Weise involviert und angesprochen: Es gibt die Leidtragenden und die Initiatoren, die in der Schule Verantwortlichen und

die Mitmachenden. Dies bedeutet auch, daß die positiven Erfahrungen, aber auch die Kritik für die unterschiedlichen Personen von unterschiedlicher Relevanz sind. Für den wissenschaftlichen Begleiter folgt aus der Kritik etwas anderes (evtl. eine andere Form curricularer Auslegung) als für den Lehrer (der zwar entlastet ist, aber trotzdem nicht genau weiß, wie er es besser machen soll). Wenn auch die Gesprächssequenz hierfür nicht sehr glücklich ist, läßt sich schließlich doch an ihr auch die Funktion einer handlungsorientierten Evaluation illustrieren: Der wissenschaftliche Begleiter spielt in dem Diskussionsprozeß einen für die auftauchenden Probleme mitverantwortlichen Part.

In einer so weit wie möglich unaufdringlichen Weise versucht er, die an den unterschiedlichsten Orten seiner curricularen Planungstätigkeit ermittelten Erfahrungen in den Diskussionsprozeß miteinzubeziehen. Als Mitorganisator des Erfahrungsaustausches versucht er, ein soziales Klima mitzustiften, in dem sowohl Handlungsorientierungen bezogen auf die konstruktive Entwicklung des Schulversuchs wie bezogen auf die evaluative Bewertung entstehen können. Er ist bemüht, immer wieder Erfahrungen zu bilanzieren, Alternativen anzudeuten und legt damit den Text gemeinsamer Berichterstattung neu aus. Dies führt zwar nicht dazu, daß er zu allen Problemen der Praxis Lösungen anzubieten hat, ~~indes~~ seine Autorität als 'Wissenschaftler' ~~ist~~ ^{taucht} auf eine solche Lösungskompetenz nicht zugespitzt, er vermag jedoch durch seine Initiativen den Eindruck zu bestätigen, daß hier wissenschaftliche begleitete und praktisch kontrollierte Curriculumentwicklung und Bewährungsprüfung die Erfahrungen der Schulpraxis ernst nimmt.

Fragt man nun nach einer Handlungstheorie, die aus dem mehr 'intuitiven' Geschäft (trotz aller theoretischer Erkenntnis) des Handelns, Evaluierens etc. ein theoriegeleitetes und kontrolliertes Handeln, Evaluieren etc. macht, so wird deutlich, daß hier unbeschadet von einzelnen Erkenntnissen eine allgemeine Handlungstheorie notwendig ist, die den Zusammenhang der unterschiedlichsten Phänomene aufzunehmen in der Lage ist. Diese allgemeine Handlungstheorie steht nicht nur vor

dem Problem der Abgrenzung der verschiedenen Handlungsebenen, sondern auch vor^{dem} der zu nutzenden Möglichkeit der funktionalen Differenzierung zwischen Handeln und Evaluation, zwischen Lehrern und Wissenschaftlern. Für die Handlungstheorie besteht^{dabei} die Schwierigkeit darin, die jeweiligen Handlungsebenen theoretisch selbst zu steuern:

- Man benötigt also für das unterrichtende wie den Unterricht planende Handeln Bezugstheorien neben der zur Theorie gewordenen Alltagserfahrung.
- Man benötigt für die Herstellung handlungsorientierter Handlungen und Bedingungen Techniken und gleichfalls theoretisches Wissen über das 'Funktionieren' solcher Kommunikation und Interaktion, die mit dem Anspruch oder Ziel erfolg^g, Handlungen nicht abzuschneiden, sondern zu initiieren
- Man benötigt für die evaluativen Handlungen zur Überprüfung der ersten beiden Ebenen nicht nur die 'Anwendung der Theorien', sondern auch darüber hinaus ein methodisch kontrolliertes, jeweils die Arbeitsteilung berücksichtigendes, kurz- wie langfristiges evaluatives Interagieren, welches auch die evaluative Kompetenz der Praktiker bewußt mit hinzuzieht.
- Schließlich benötigt man sowohl theoretische wie praktische Standards, unter denen man die Wirkungen der konkreten Handlungen auf die Handlungsorientierungen (vice versa) sowie die Wirkung dieser auf die evaluativen Interventionen (vice versa) beurteilen kann. Wer jetzt zum Erfolgsmaßstab einer handlungsorientierten Evaluation die Voraussetzung macht, daß auf allen Ebenen des Handelns im Schulversuch Evaluation den Erfolg zu garantieren hat, der muß natürlich folgern, daß sich das handlungsorientierte Verfahren hier selbst ad absurdum führt, weil es sich strukturell überfordert. Wer aus der Komplexität der Handlungsbedingungen jedoch auf die Güte möglicher Forschungsergebnisse schließt, sei darauf hingewiesen, daß auch ein defizitärer Modus des Handelns im Schulversuch nicht automatisch einen defizitären Modus der Reflexion zur Konsequenz hat (vgl. dazu nochmals die Ausführungen in Kap. 6 dieser Arbeit).

Fassen wir zusammen: Für eine Handlungstheorie, die alle der hier genannten Funktionen erfüllen kann, sollen folgende Imperative gelten:

- Sie muß reflexiv sein,
- sie muß planungs- und konstruktionsbezogen sein (also den Innovationsprozeß mit einschließen)
- sie muß interpretativ und rekonstruktiv sein, so daß die Handlungen theoretisch bewertbar werden.

9.3 Eine Handlungstheorie für die handlungsorientierte Begleitforschung?

Zunächst drängt sich unter methodologischen Gesichtspunkten die Frage auf, ob überhaupt eine handlungsorientierte 'Praxis' von einer 'Theorie' ausgeplant werden kann. Vorausgesetzt werden müßte hierfür m.E. eine unter diesen Gesichtspunkten formulierte allgemeine Handlungstheorie. Sie hätte dabei immer zugleich mindestens zweierlei zu leisten: Eine treffsichere Planung und Steuerung sowie eine objektivierete Rekonstruktion des gesamten Spektrums der Handlungen innerhalb der Curriculumreform.

Um es vorwegzunehmen: Es gibt m.W. nicht die Spur einer diesbezüglichen Handlungstheorie in den in den letzten Jahren diskutierten 'Theorien und Modellen' der Curriculumreform. Entweder haben die Curriculumforscher so radikal planen wollen, daß sie den Unterricht nicht mehr erreichen konnten oder sie haben so praxisnah gearbeitet, daß sie selbst schlechterdings nicht behaupten konnten, aus einer theoretischen Perspektive heraus zu arbeiten (was eine theoretische Legitimation post-festum nicht ausschließt). Aber selbst dort, wo sie dies reklamieren, ist eine Verbindung von Handlung und Forschung nicht über Handlungstheorien gesteuert worden.

Kann denn nun aber weitergehend erwartet werden, daß eine allgemeine Handlungstheorie eine Lösung des Problems liefern kann? Auch ^{hier} sei es vorweg gesagt: Von der Seite der allgemeinen Handlungstheorie her sind keine Lösungen für die konstruktiven Notwendigkeiten einer Praxis der Curriculumentwicklung zu erwarten, auch wenn für die Evaluation der hand-

lungsorientierten Curriculuminnovation handlungstheoretische Annahmen unabdingbar sind. Die Curriculumplaner werden wahrscheinlich nur zu oft Lösungen für Probleme ihrer Praxis ad hoc erfinden müssen. Solche Lösungen resultieren im Endeffekt aus ihrer Erfahrung, aus treffender oder fehlender Intuition nach Maßgabe guter oder schlechter Erfahrungen. Interpretiert man die sich daran anschließenden Handlungen jedoch im Sinne der empirisch-analytischen Theorie methodologisch, kann man sie nur ^{als} waghalsig erfunden bezeichnen (WEGENER 1976, S. 97 ff.). Die Tatsache, daß eine 'moralische oder entscheidungstheoretische Praxis' außerordentlich vielfältig realisiert wird, hat hier zu der Überlegung geführt, daß empirische Theorien sich nicht auf praktische Ausgangsprobleme hin konstruieren lassen; "wozu eine Theorie technologisch am Ende brauchbar ist, kann man erst entscheiden, wenn sie im Fertigzustand vorliegt. Wer angesichts einer konkreten Problemstellung, für die eine umfassende Theorie zur Lösungsdeduktion nicht verfügbar ist, die Wahl trifft, sich ins Laboratorium zurückzuziehen, um eine 'passende' Theorie zu bilden und zu testen, kann - ganz abgesehen davon, daß die Zeit in diesem Feld chronisch knapp ist - die Überraschung erleben, am Ende mit der richtigen Lösung für das falsche Problem dazustehen. Das Resultat theoretischer Bemühungen ist nicht planbar" (WEGENER 1976, S.99). Dies wiederum hat in der Tradition soziologischer Handlungstheorien dazu geführt, kontrafaktisch die Rationalität von Handeln zu unterstellen. Soll Handeln überhaupt vom Gesichtspunkt seiner subjektiven oder Aktorseite verstanden werden, muß ihm eine Rationalität unterstellt werden (so zumindest WEBER 1972, S. 5ff.), die von einer rationalen Wahl von Mitteln gemäß gesetzten Zielen ausgehen kann (vgl. dazu kritisch etwa LUHMANN 1968; 1971, S. 90 ff.). "Die idealisierende Konstruktion dient nämlich der Vorbereitung einer zwingenden Kausalerklärung, die aufgrund des vorrangigen deutenden Verstehens möglich geworden ist" (BUBNER 1976, S. 20). Diese Rationalität der Handlung ist als ihr Sinn dem Beobachter zugänglich. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, daß aus dieser heuristisch sinnvollen Konzeptualisierung ein methodologisches Programm abgeleitet werden kann:

Zweck-Mittel-Auslegung sind zwar zur Optimierung von Handlungen einsetzbar (natürlich nur unter der Voraussetzung, daß wir für ihre Operationalisierung und Auslegung genügend empirische Anhaltspunkte haben), sie beschreiben jedoch als 'Handlungen' keinesfalls pragmatische Einheiten. Die wirkliche Zweck-Mittel-Entscheidung ist als Handlung immer ein defizienter Modus der theoretisch generalisierten: "Zweckrationalität ist keine eigene Leistung der Praxis, sondern ein wissenschaftliches Erklärungsschema" (BUBNER 1976, S. 21).

Mit dieser generellen Aussage kann jedoch das Kapitel 'Handlungstheorie' noch nicht geschlossen werden. Denn wenn auch eine gleichsam grundsätzlich positive Antwort nicht gegeben werden kann, so ist doch ^{noch} nicht ausgesagt, was trotzdem im einzelnen eine 'allgemeine Handlungstheorie' leisten kann. Bevor wir an vier Typen von Handlungstheorien (analytische Handlungstheorie, interaktionistisch/reflexive Handlungstheorie, Systemtheorie, Universal-/empirische Pragmatik) die sektoriellen Antworten auf das damit gestellte Problem aufzeigen, sollen einige Fragen angesprochen werden, die sich programmatisch hier ergeben und die verständlich machen, warum nur im eingeschränkten Sinne Handlungstheorien für die evaluativen und gleichzeitig konstruktiven Absichten einer handlungsorientierten Begleitforschung genutzt werden können. Folgende Frage: sollen dabei angesprochen werden: Inwiefern können Theorien überhaupt das Handeln leiten: die Kontingenz von Handlungsbedingungen und die Handlungstheorie, das Verhältnis von deskriptiven zu präskriptiven Handlungstheorien, Theorie im Verhältnis von Sozialtechnologie und Diskurs?

Gegen die eben geltend gemachte allgemeine These kann gehalten werden (und wird etwa auch von SCHMIDT 1977. kritisiert), daß dies so lange eine unbewiesene Schutzbehauptung ist, so lange innerhalb handlungsorientierter Forschung nicht explizit auf den Bestand an relativ gesicherten Theorien zurückgegriffen wird. Es sei zwar verständlich, daß der aktuelle Praxisdruck innerhalb der Handlungsforschung keine Zeit für ausführliche Voranalysen und Exkursionen in den Erkenntnisstand der Wissenschaft zuläßt, es sei jedoch geradezu unver-

zeihlich, völlig theorieelos Handlungen zu planen und sich anschließend zu wundern, warum die der Handlung zugrundeliegenden Hypothesen nicht greifen, wenn es gerade zu solchen Problemen geprüfte Aussagen innerhalb der Handlungstheorie gibt. Zumindest sei doch auf die Ergebnisse der Handlungstheorie im Sinne des Fundus sozialpsychologischer Kenntnisse (vgl. IRLE 1975), die ja teilweise experimentell gewonnen worden sind (vgl. IRLE 1969), zurückzugreifen. Nun kann nachgewiesen werden, daß dies nicht ausreicht, eine handlungsorientierte Forschung zu rationalisieren, in dem Sinne, daß etwa der Rekurs auf eine experimentell geprüfte Verhaltenstheorie das Handeln im Schulversuch prognostizieren läßt. Zwar wird man sinnvollerweise auf sozialpsychologische Erkenntnisse zurückgreifen dort, wo Interaktionsstrukturen herzustellen sind, die ein günstiges Innovations- 'Klima' bewirken können. Insofern ist eine solche Kritik positiv aufzugreifen dort, wo etwa die Voranalyse der Kommunikationsmedien sozialer Systeme oder die Kenntnis der Funktionsweise von Anreizsystemen oder aber die Kenntnis über eine zu erwartende Dynamik der Rollen in einem sozialen Feld nicht 'genutzt' werden. Im Zusammenhang mit der Innovationstheorie sind ja solche Erkenntnisse explizit in Verfahren ausgelegt worden (vgl. HAVELOCK 1976, FRANCE/BELL 1977). Wie aber bereits kritisiert worden ist, sind diese Konzepte nur als Klugheitsregeln tauglich, denen gegenüber sehr flexibel reagiert werden muß. In jedem Fall sind sie nicht als 'Kochregeln' mißzuverstehen, denen man nur präzise zu folgen hat, um den gewünschten Erfolg zu haben. Die Kritik ist also als Appell an die rückversichernde Lektüre eines handlungsorientierten Begleiters zu verstehen, damit dieser in der Antizipation von Planungshandlungen, Evaluationshandlungen etc. nicht naiv vor Situationen gestellt wird, deren Verlauf er eigentlich erwarten mußte.

Wenn eben festgestellt wurde, daß die Schwierigkeit der Übernahme einer allgemeinen Handlungstheorie vor allem daher resultiert, das komplexe Geflecht der verschiedenen Handlungsebenen zu steuern und zu rekonstruieren, dann ist das Problem 'nur' bis jetzt auf der Ebene der Intensitätsgrade

der Verbindung von Handlung und Handlungsorientierung bzw. Evaluation angesprochen worden. Noch nicht jedoch ist geklärt, wie eine Handlungstheorie die Rekonstruktion und Planung der konkreten Sachverhalte, über die 'gehandelt' wird, leisten könnte.

Unter der Voraussetzung, daß das Handeln selbst reflexiv thematisch wird, kann es zwar zu weitreichenden Beziehungen zwischen Handlung, Handlungsorientierung und Evaluation einerseits und der Gegenstände des Handelns andererseits kommen, ansonsten macht es aber einen großen Unterschied, ob ich ein optimales Lernarrangement herstellen will, ob ich mit der Administration etwas rechtlich absichern will, oder ob die curriculare Analyse der festzustellenden Qualifikationserwartungen analysiert werden soll usw. Ich möchte also unterscheiden solche Objekttheorien, die sich auf die Sachverhalte beziehen, die geplant und verhandelt werden, und solche, die speziell in einer handlungsorientierten Evaluations-Strategie auftauchen. Hier, das sei nochmals betont, werden Handlungstheorien wichtig, damit das Handeln als neue funktionale Dimension des Evaluations-Prozesses selbst gesteuert und rekonstruiert werden kann.

Nun hängen natürlich die Handlungsbedingungen in der Curriculumentwicklung auch entscheidend davon ab, wie rational die Qualifikationsforschung bereits betrieben wurde. Wenn eine prägnante Analyse vorliegt, wird sich im Rahmen der handlungsorientierten Curriculumentwicklung leichter ein Handlungsrahmen einstellen, als wenn genau das Gegenteil der Fall ist, wenn nämlich die möglichen Gegenstände der Konstruktion selbst völlig unklar sind. Letzteres hätte z.B. sofort zur Konsequenz, daß auf allen Ebenen des Handelns Unsicherheit besteht, ^{und} daß sich nur schwer, wenn überhaupt, Rollen etablieren lassen usw.

~~Überfall auf~~ Jedoch kann eine allgemeine Handlungstheorie sprichwörtlich nur eine allgemeine Auskunft geben: Nämlich was etwa passieren kann, wenn in einem sozialen System, in einer handelnden Gruppe die Leitkriterien des Handelns selbst sozial nicht eindeutig, sondern konfus oder stark konfliktualisiert sind. In dieser Hinsicht kann also die Handlungstheorie

keine inhaltliche Steuerung erreichen, sie ist jedoch zur Aufklärung der Rahmenbedingungen des Handelns unter einer gewissen Klasse von Bedingungen hilfreich. Wenn also überhaupt eine Theorie die Praxis steuern soll, die in unterschiedlichsten Situationen unter unterschiedlichsten sozialen Rahmenbedingungen und unterschiedlichsten Inhalten erfolgt, dann kann dies nur eine allgemeine Theorie des Handelns, die die übergreifenden Strategien, Handlungsmuster etc. des Handelns thematisiert. Unabhängig davon, wie schnell, wie gut, wie sachlich adäquat der Prozeß des Handelns durch Einzelerkenntnisse und Bedingungsanalysen mitrationalisiert wird, bleibt zu einer gewissen Steuerung und Rekonstruktion des Handelns in den unterschiedlichsten Situationen nur eine Konzeptualisierung, die die gemeinsamen Strukturelemente, die auch tatsächlich inhaltsübergreifend identifiziert werden können, beschreibt.

Ein weiteres Problem ergibt sich nun nach der Maßgabe des Standards, den ich für die Anwendbarkeit der Handlungstheorie selbst verbindlich mache. Allgemein könnte man etwa überlegen, ob^{man} nicht doch die "abbildenden Handlungstheorien" (WILSON 1973) zum Ausgangspunkt dort macht, wo eindeutig prognostizierbare Handlungen thematisiert werden. Gerade unter dem Aspekt der Steuerung wäre etwa das verhaltenstheoretische Handlungskonzept ideal, stellt es sich doch eigentlich als Repertoire empirisch geprüfter Handlungszusammenhänge dar, welche bisher eingetreten sind und von denen man erwarten kann, daß sie so oder ähnlich auch in den zu planenden oder zu rekonstruierenden Handlungen auftauchen werden. Die im Kapitel 3 vorgetragene Kritik an der Übernahme verhaltenstheoretischer Konzepte zur Strukturierung empirischer Hypothesen des Unterrichtshandelns gilt auch hier. Vielleicht zugleich in einem verstärkten Maße. Denn das theoretische Wissen soll ja per Definition reflexiv verfügbar gemacht werden; es soll Handlungsorientierung und Evaluation miteinander verknüpfen, so daß nicht die experimentellen Handlungsbedingungen zur Diskussion, Planung und Auswertung stehen, sondern die im Prozeß realisierten, theoriegeleiteten Handlungen unter den Bedingungen ihres realen Ge-

lingens und Mißlingens. Der reflexive Gebrauch, der im Prozeß von der Handlungstheorie gemacht werden soll, verbietet nun die Übernahme nomologischer, experimenteller Handlungstheorien, er verlangt vielmehr einen Typ reflexiver oder interpretierender Konzeptualisierung des Handelns.

Wie verhält sich nun die Handlungstheorie zu den manifesten normativen Implikaten des Handelns selbst? Die normativen Postulate des Kommunizierens und Interagierens im Handlungsfeld sind vor der Übernahme von bestimmten Handlungstheorien bereits gesetzt. Es steht so z.B. nicht zur Diskussion, ob, wo und warum eigentlich Wissenschaft und Praxis zusammenarbeiten sollen; es steht nicht zur Diskussion, ob die Handlungen zwischen beiden handlungsorientiert sein sollen oder nicht! Auch steht eigentlich nicht mehr (vor der Widerlegung) zur Diskussion, daß eine handlungsorientierte Evaluation die richtige Konzeptualisierung des interaktiven kommunikativen Zusammenhangs von Schulpraxis und Wissenschaft darstellt. Darüber hinausgehende normative Orientierungen des Handelns können durch eine zur Planung und Rekonstruktion herangezogene Handlungstheorie nicht beantwortet werden. Die Handlungstheorie kann den Diskurs über die konkreten Handlungsziele nicht ersetzen, zumindest ist die Handlungstheorie in diesem Diskurs nicht vorgelagert (vgl. hierzu auch wieder BUBNER 1976, S.201 ff.).

An einem Beispiel: Zwar kann und muß Theorie und Empirie bei der Setzung und Operationalisierung von curricularen Zielen herangezogen werden: Was rechtfertigt es eigentlich, Kooperationsfähigkeit zu fordern, wie läßt sich der Lernzielzusammenhang inhaltlich realisieren usf. Es kann jedoch nicht ernsthaft gefordert werden, dieses Ziel vor-der-hand abhängig davon zu machen, ob es eindeutig zu steuern oder zu evaluieren ist (vgl. hierzu schon Kapitel 2). Anders verhält es sich schon bei der Frage, ob eine Handlungstheorie prädestiniert ist, z.B. die Steuerungskapazität einer Instanz (z.B. der Kultus-administration) sicherzustellen, ob eine Handlungstheorie prädestiniert ist, die Handlungsmaximen der Alltags-handlungen der Beteiligten selbst zu interpretieren, ob eine dritte Handlungstheorie schließlich wieder etwas anderes spezifisch in den Blick bekommt. Wenn aber im folgenden festgestellt werden kann, daß spezielle Varianten der allgemeinen Handlungstheorie spezifische Antworten geben, dann prädestiniert sie dies eben nicht zu einer allgemeinen Steuerung und Evaluation des handlungsorientierten Curriculumprojekts. Über ihre Verwendung im Einzelfall als Strukturierungs- wie Interpretationsmodell ist damit noch gar nichts ausgesagt.

Die Spannung zwischen dem, wie angesichts der Bedingungen gehandelt werden soll, und wie faktisch gehandelt wird, ist im Handlungskontext selbst ^{Wie} seiner Rekonstruktion zu dechiffrieren; eine Handlungstheorie kann dies alles nicht vorab beantworten. Letzteres bedeutet wiederum nicht, daß eine Gruppe von Handelnden nicht strategis^{che} Ziele setzt. Was die Wissenschaftlichen Begleiter angeht, so sind diese in der ganzen Arbeit dargestellt worden; sowohl was die Selbstdefinition als auch was die Fremddefinition der Rollen der Adressaten betrifft. Ob die damit verbundenen Ziele

zu Zielen des Handlungssystems werden, hängt von den Betroffenen wie von den Rahmenbedingungen des Handelns ab. Über das daraus (nicht) folgende Handeln hat die Bewährungskontrolle Auskunft zu geben, sie stellt auch dort analytisch Handlungen dar, wo diese mißlungen sind. Hierfür kann auf Bruchstücke einer Handlungstheorie rekurriert werden, wo eine prägnante Theorie jedoch fehlt, ist eine Deskription (ohne eine eindeutige Verortung in einen theoretischen Rahmen) nicht verboten. .

Die diskursive Anlage der Planung und Steuerung sowie Bewertung der Schulversuchshandlungen kann dabei nicht dahingehend mißverstanden werden, daß die Theorie, die zugleich nicht die Theorie aller Beteiligten ist, nicht eingesetzt werden darf. Wenn auch die Bewertungen und Bewertungsmaßstäbe sowie deren Hintergrundtheorien eine struktive Rolle spielen, so bedeutet dies noch nicht, daß nicht auch andere weitergreifende Theorien zur Steuerung und Erklärung herangezogen werden. Der Aufmerksamkeitshorizont in der Schule ist nicht automatisch der Aufmerksamkeitshorizont des Schulversuchs. Gravierend wird diese Aussage dort, wo Verhaltensstrategien angewandt werden sollen, die ein "problemadäquates Schul- und Innovationsklima" ermöglichen sollen. Hier ist also noch einmal auf die Interaktions- und Kommunikationsstrategien zurückzukommen, die unter Umständen hinter dem Rücken der Beteiligten durchgesetzt werden sollen. Meine eigenen, nunmehr "langjährigen" Erfahrungen in der Interaktion und Kommunikation des Schulversuchs lassen mich jedoch vermuten, daß die Alternative kommunikatives versus strategisches Handeln unter den pragmatischen Bedingungen des Schulversuchs nur sehr gebrochen anzutreffen sind, daß zumindest ein praktisches Feld vorliegt, in dem die technisch verstandene Übernahme von Interaktions- und Kommunikationsstrategien entweder allen Beteiligten

angenehm und plausibel ist (keiner wird etwas dagegen haben, daß ich etwa die Gesprächsbeiträge zunächst "spiegele", bevor ich meinen eigenen Beitrag beisteuere!) oder aber als mehr putzig-unbeholfenes Strategem durchschaut werden (nach einer gewissen Zeit nützt es schlicht nichts mehr, meinem Gesprächspartner gegenüber zu betonen, wie wichtig das sei, was er zu sagen hat, ohne daß man in den eigenen Bewertungen irgendwann einmal beginnt, das "Wichtige" zu assimilieren!). Umgekehrt ist das strategische Repertoire des Handelns jenseits expliziter Interaktions- und Kommunikationsstrategien in der Tat beträchtlich und vermutlich viel wichtiger. Der Schulpraktiker, der Ministerialbeamte oder auch der Wissenschaftliche Begleiter verfügen über ein breites Spektrum an Cleverness, Klugheit oder selbst nicht intendierter aber instinktsicherer Unbeholfenheit (vgl. zur Fähigkeit der naiven, nicht Theorie-abgeleiteten Verhaltensstrategie etwa die Sammlung bei LAUCKEN 1973). Die impliziten Strategien sind also vermutlich viel erheblicher und als "Handlungstheorien" viel wirksamer als die expliziten. Um diese wiederum zu dekodifizieren, benötigt man eher eine reflexive interaktionistische Handlungstheorie.

Von dieser Einschätzung unbenommen ist es natürlich sinnvoll, auf alle Klugheitsregeln zu rekurrieren und diese bewußt einzusetzen, welche z.B. der Transparenz, der sozialen Relevanz oder der prägnanten Rückkopplung dienen. (So ist es natürlich sinnvoll, bei einem Projekt immer auch einen hypothetischen Arbeitsplan zu entwickeln, der im Rahmen des Arbeitsprogramms dieses selbst so kleinarbeitet, daß die Betroffenen immer in etwa wissen, wo sie sind, was auf sie zukommt, was schon erledigt ist usf.). Daß diese Klugheitsregeln oft verletzt werden, sagt nichts dagegen, daß sie gewußt werden, sie werden vielmehr oft im Trubel der Ereignisse vergessen.

Auf jeden Fall ist eine eigene neue Theorie in dieser Hinsicht nicht nötig.

Fassen wir mit allen diskutierten Einschränkungen zusammen: Für eine Evaluation, die die verschiedenen Handlungsebenen füreinander produktiv machen soll, und die gleichzeitig diese empirisch interpretieren kann, ist ein interpretatives konstruktives Paradigma notwendig. Hierfür gibt es bisher nur eingeschränkt handlungstheoretisch profilierte Vorbilder. Die im folgenden diskutierten Ansätze sind insofern prädestiniert, als sie alle zwei Dinge miteinander verbinden. Sie postulieren sowohl eine Untersuchungsmethode als auch eine Theorie sozialen Handelns; teilweise beschreiben sie die Untersuchungsmethode im Medium des sozialen Handelns selbst (dies gilt mit Ausnahme der analytischen Handlungstheorie für alle anderen Konzeptualisierungen). In einer groben Paraphrasierung läßt sich folgendes behaupten:

(1.) Analytische Handlungstheorie

Es kann ganz kurz begründet werden, warum die eingangs schon angesprochene analytische Handlungstheorie als Bezugstheorie oder präziser: als Gruppe von Bezugstheorien nicht infrage kommt (vgl. die inzwischen auch in der deutschen Übersetzung vorliegende Diskussion dokumentiert bei: RITSERT 1975; GIESEN/SCHMID 1975; MEGGLE 1977; BECKERMANN 1977 - sowie TAYLOR 1976; DANTO 1973; BRAND/WALTON 1976). Der gravierendste Grund hierfür ist folgender: der Status der analytischen Handlungstheorie ist kein soziologischer, sondern ein wissenschaftstheoretischer. Während die phänomenologische Soziologie, die Systemtheorie oder die Pragmatiken Theorietypen beschreiben, die in ihrem

eigenen Anspruch und Ansatz soziales Handeln materialiter interpretieren, verstehen oder einordnen wollen, ist dies nicht in erster Linie das Interesse der analytischen Handlungstheorie. Diese stellt vielmehr eine Synthese aus der Philosophie der normalen Sprache (WITTGENSTEIN, RYRLE, AUSTIN; vgl. etwa die Monographie von v. SAVIGNY 1969) und der analytischen Wissenschaftstheorie neben dem Bezug auf KANT oder HUMtimmer auch CARNAP, HEMPEL, OPPENHEIM (vgl. hierzu etwa STEGMÜLLER 1969; 1973) dar. Die an den Problemen der Naturwissenschaft gewonnenen methodologischen Argumente (z.B.: was ist eine Erklärung?) werden über die Fragestellungen der normalen Sprache transformiert zu der Frage nach den Handlungen: was sind Beschreibungen und Erklärungen von Handlungen? Gerade aber die Beispiele, an denen diese Fragen diskutiert werden, demonstrieren ihre soziologische Irrelevanz: Da wird etwa gefragt, was dies für eine Beschreibung oder Erklärung sei, daß Jones die Straße überquert, um in einer Buchhandlung etwas zu kaufen; ein Auto sich bedrohlich nähert und Jones auf den Bürgersteig springen muß, damit er nicht überfahren werde. Mit großer Akribie wird nun analysiert, um was es sich bei dieser Darstellung handelt: Um Motivantworten vom Akteur, Motivantworten vom Beobachter, Intentionsantworten vom Akteur, Intentionsantworten vom Beobachter, Situationsantworten vom Akteur oder Beobachter, Antworten anhand von Mentalursachen vom Akteur oder Beobachter, Antworten anhand physikalischer Ursachen vom Akteur oder Beobachter (vgl. BECK 1975, S. 169 f.).

Alles geschieht jedoch nicht unter der Perspektive, das Handeln von Jones zu verstehen, sondern, um mit Jones alle möglichen Probleme und Scheinprobleme der analytischen Wissenschaftstheorie zu diskutieren, etwas, was den armen

Jones sicherlich überfordert.

Ich will nicht bestreiten, daß die in diesem Kontext auftauchenden Fragen für eine wissenschaftstheoretische Präzisierung der Handlungstheorie von Belang sein können, wie etwa auch RITSERT (1975) behauptet. Natürlich ist es erheblich, ob Handeln (tatsächlich) in Verursachen von Körperbewegungen oder Gehirnprozessen bestehen, ob intentionale Erklärungen ihrer Struktur nach kausale Erklärungen sind oder nicht, ob ein allgemeiner "Mechanismus" das Handeln steuert oder nicht und tatsächlich, ob und wann wir jemand für sein Handeln verantwortlich machen können (vgl. die Zusammenstellung der Fragestellungen der analytischen Handlungstheorie durch BECKERMANN 1977, S. 21 oder auch RITSERT 1975, S. 1 ff.). Im Rahmen der hier jedoch geforderten Handlungstheorien stellen sich diese prinzipiellen Rückfragen nicht. Wir wollen nicht in aller Akribie erläutern, ob es für das Verhalten des Schülers X im Kurs Y eine neurophysiologische Erklärung gibt oder nicht. Wir wollen die Bewertungen der Beteiligten in unserem sozialen Fall nicht unter dem streng methodologischen Gesichtspunkt diskutieren, ob es sich um Interpretationen (begründete) handelt, oder ob sie in das HEMPEL/OPPENHEIM-Schema der Erklärung so zu bringen sind, daß gleichsam durch unsere "Erklärung" sich nun das HEMPEL/OPPENHEIM-Schema/^{auch}für die Sozialwissenschaften endgültig empfiehlt. Schließlich wird die Verantwortlichkeit des Handelns als Problem der sozialen Zuschreibung relevant - etwa ob der subjektive Faktor einer Lerngruppe oder ein schlechter Plan für die Schwierigkeiten verantwortlich ist -, nicht jedoch wird uns interessieren, ob damit die Schuld als 'Fähigkeit' exemplarisch-methodologisch geklärt werden kann. Just aber solche Fragen behandelt und diskutiert erbittert die analytische Handlungstheorie.

(2.) Das phänomenologisch/interaktionistische Vorbild

Während sich die analytische Handlungstheorie somit im Medium des "Positivismusstreits" (RITSERT) bewegt, empfehlen sich reflexive Handlungstheorien als Alltagstheorien schon allein wegen ihres antipositivistischen Impulses. In ihnen wird darauf hingewiesen, daß die ganze Apparatur empirisch-analytischen Handelns nur deshalb wirksam werden kann, weil sie bereits in der Organisation unseres Alltagshandelns grundgelegt ist. Im Anspruch, d.h. im Niveau und in der Kommunikationsstruktur läßt sich jedoch eine gravierende Differenz feststellen, je nachdem, ob der Laie oder der Sozialwissenschaftler rekonstruiert und interpretiert. Der Sozialwissenschaftler stellt die impliziten Theorien explizit dar und damit auch der Kritik. Er verwendet viel Zeit und Überlegungen in der Formulierung von Hypothesen, er vergleicht Handlung unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen Gleichheit oder Verschiedenheit und Relevanz für die Konstitution sozialen Handelns, nicht jedoch unter der Perspektive der sozialen Relevanz eigenen Handelns usw. Darüber hinaus präzisieren reflexive Handlungstheorien das Verhältnis von Handlung und empirischer Interpretation in Analogie zum Verhältnis von Konstruktion und Kontrolle, wie es für die handlungsorientierte Curriculumentwicklung eigentümlich ist. Im Endeffekt behauptet ja das reflexive Paradigma zu beschreiben, was der sozial Handelnde, und dies bedeutet auch: der handlungsorientierte Evaluator, macht:

- Prozesse werden als Prozesse interpretiert und erstarren nicht zu Enitäten, denen womöglich noch der Prozeß als Wirkung zugeschrieben wird.

- Vorgefundene Regelmäßigkeiten werden als "gemacht" verstanden, sie werden auf die Prozesse hin geprüft, die sie immer wieder zustande kommen lassen, auf die Interessen untersucht, denen gerade diese Regelmäßigkeiten dienen. Regelmäßigkeiten werden also in ihrer Veränderbarkeit interpretierbar.
- Die Gesellschaft wird primär als System von Situationen und nicht von Personen unter "Gruppen" verstanden. Die pragmatische Vielfalt von Situationsinterpretationen und -Interaktionen kommt somit in den Blick.
- Ausgangsmaterial der Analyse sind die selbstverständlichen Annahmen und unausgesprochenen Voraussetzungen in Wahrnehmung und Denken der sozialen Akteure, speziell auch des Wissenschaftlers selbst. Vorhandene Wissenssysteme werden auf ihre Funktion und damit auf die Bedeutung ihrer Elemente geprüft. Selbstverständliches ist zunächst erklärungsbedürftig, dann erst Überraschendes.
- Die Funktion des Regelwissens liegt darin, daß es Prognosen enthält, die durchsetzbar sind, aber auch Wissen, unerwünschte Ergebnisse zu vermeiden (vgl. deswegen auch die Bezugnahme auf das reflexive Paradigma durch HABERMAS 1970, S. 125 ff.; allgemein zum reflexiven Paradigma zwischen phänomenologischer Soziologie, symbolischem Interaktionismus, Ethnomethodologie STEINERT 1973, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, 1976; WEINGARTEN et al. 1976 sowie stärker monographisch für einzelne Positionen GARFINKEL 1967, SCHÜTZ 1971; CICOUREL 1970, 1974).

Nicht statistische Verteilung von Personen und Phänomenen, nicht Anpassung an Systemimperative, sondern die Art, wie Gesellschaftsmitglieder "Gesellschaft" alltäglich immer wieder hervorbringen: die Untersuchungsmethoden und Denk-

methoden der Gesellschaftsmitglieder selbst sind Gegenstand der Theorie. Damit stehen die Prinzipien im Vordergrund des theoretischen wie empirischen Interesses, die die Handelnden bei der Organisation ihres Handelns leiten. Hierbei ist wiederum von Bedeutung, daß die Handelnden heimliche Techniken, Strategien und Theorien verwenden, deren Nicht-Explication im Prozeß ihrer Verwendung allein ihren Erfolg garantiert. Sie werden beherrscht, aber nicht bewußt angewandt. Die Objektivierungsarbeit des Wissenschaftlers kann demnach höchstens "die Reparatur" an der alltäglichen normalen Sprache (im Sinne des indexikalischen Ordners) sein (vgl. GARFINKEL 1976, S. 145).

Einerseits ist damit die reflexive Soziologie bescheidener: Sie macht sich zunächst nur anheischig, die Phänomene zu inventarisieren, die unser alltägliches Leben und die Bedingungen unserer Interaktion bestimmen. Sie ist damit bescheidener als das abbildende Paradigma der empirischen Forschung (vgl. WILSON 1973), welches zumindest so tut, als ob es einen Modus kausaler Erklärung durch den quantitativen Aufweis von Korrelationen herstellen könnte. Andererseits ist die reflexive Soziologie ^{als} sammelnde Forschung aber auch informationsreicher, sie ist nicht darauf versessen, atomisierte Funktionen zu untersuchen, sondern die soziale Realität in ihren sozialen Konstitutionsprinzipien insgesamt.

Dies ist auch teilweise ja das Anliegen handlungsorientierter Begleitforschung. Aber nur teilweise: Denn Ziel der Handlung ist die Innovation. In der Abgrenzung zum alten Handlungsmuster soll damit ein neues Regelsystem sozialen Handelns, ein neues Handlungsschema entworfen werden. Dieses kann sich jedoch natürlich nicht auf die

allgemeinsten formalen Konstituentia und Kontinua sozialen Handelns, sondern auf die konkreten Formen und konkreten Inhalte der Kommunikation und Interaktion^{beziehen}. Es geht eben (nur oder in erster Linie) nicht darum, "die Methoden aufzudecken, deren sich die Gesellschaftsmitglieder bedienen, um die Vielzahl ihrer Alltagshandlungen durchzuführen" (WEINGARTEN et al. 1976, S. 10), sondern darum, die Vielzahl an Entscheidungen und Einschätzungen etc. explizit zu machen, die im Innovationsfeld entstehen, und in Handlungsempfehlungen umzusetzen, die von den Beteiligten bei der Durchführung der Innovation gefordert werden. Der "Alltag" wird in sein^{empirisches} Recht eben nicht als ein sich immer wiederholender Alltag oder als Routine eingesetzt, sondern als jeweils spezifische Entscheidung.

Demgegenüber ist der Alltag im reflexiven Paradigma Gegenstand einer Deskription, diese gleichsam Ersatz für eine "ätiologische Fragestellung" (GARFINKEL). Der Alltag wird beschrieben, aber nicht erklärt. Wenn jedoch Beschreibungen in Empfehlungen überführt werden sollen, müssen auch die Gründe für die Inhalte der Handlungen genannt werden, damit Veränderungen einen neuen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang konstituieren. Freilich entschlägt sich (z.B.) die Ethnomethodologie^{leicht} der damit angesprochenen Kausalitätsfrage. Diese könnte^{bezieht} auf das mit der Theorie thematisierte Gegenstandsfeld fast nur lauten: Warum begrüßen wir uns so, wie wir es tun? Warum heben wir dabei den Hut und nicht den Fuß? (vgl. die zweifellos empirisch interessante Inventarisierung des Alltags z.B. bei GOFFMANN 1970, 1974). So kann man behaupten, daß an solchen Beispielen wahrlich nur eine alberne Kausalitätsfrage zu illustrieren ist. Ganz anders ist es jedoch in der Evaluation handlungsorientierter Curriculumentwicklung: Dort werden Fragen von der Art gestellt: Warum kollidieren die Interessen von Schülern

der Gruppen A und B bei diesem Gegenstand im Gegensatz zu einem anderen Gegenstand? Oder: Warum reagieren die Kollegen bei der Unterrichtsmitschau so (wenig) hilfreich auf die neuen Probleme? Hierfür liefert die interaktionistische Handlungstheorie meines Wissens keine Hilfestellungen.

Damit eignet sich das reflexive Paradigma nur eingeschränkt für die Organisation evaluativen Handelns: Die evaluativen Rollen der Curriculuminnovation sind über weite Strecken exzeptionelle Rollen in immer wechselnden Situationen, so daß das Alltagswissen (in der Form von Routine und eingeschliffenen Mustern) für die Erfordernisse der Reform sich eher hinderlich denn förderlich auswirkt (dies bedeutet nicht, daß dieser hinderliche Faktor nicht interessant werden kann). Zwar läßt sich im Rahmen des reflexiven Paradigmas einiges über die Organisation von Werthaltungen, über die Regelsysteme der Situationen sagen, ich erhalte jedoch wenig Information darüber, wie innovationshinderliche Bedingungen in innovationsfreundliche verändert werden können. Deswegen ist immer wieder zu Recht kritisiert worden, daß Alltagstheorien als Handlungstheorien trotz aller Faszination in der Gefahr stehen, in den Phänomenen des Alltags steckenzubleiben. Es hilft also keine objektivistische (nomologische) Konzeptualisierung wie allerdings auch keine "subjektivistische der phänomenologischen Erkenntnis". Im Rahmen der Handlungstheorie wäre demgegenüber eine vermittelnde Form der Konzeptualisierung zu erwägen, die wir im Anschluß an BOURDIEU als "praxeologische" beschreiben können: "Die praxeologische Erkenntnis unterscheidet sich von der phänomenologischen, deren erworbene Erkenntnisse sie im übrigen in sich aufnimmt, in einem wesentlichen Punkt:

Sie unterstellt zunächst, wie der Objektivismus, daß das Objekt der Wissenschaft gegen die Evidenz des Alltagswissens mittels eines Konstruktionsverfahrens erobert sein will, das, damit unauflöslich verbunden, einen Bruch mit allen 'präkonstruierten' Repräsentationen, wie vorgänglich erstellten Klassifikationen und offiziellen Definitionen, darstellt" (BOURDIEU 1976, S. 149). Demnach kann das, was einen Beitrag zur vorwissenschaftlichen Repräsentation der sozialen Welt zur Wissenschaft darstellt, nicht schon als Wissenschaft von der sozialen Welt selbst ausgegeben werden. Dies bedeutet freilich nicht, daß der eben geltend gemachte Vorteil einer auf Alltagstheorien aufbauenden Wissenschaft ausgespielt hätte. Die wissenschaftliche Distanzierung muß sich immer erinnern, daß sie demselben sozialen Feld angehört, mit dem sie aus der Distanz zu kommunizieren versucht.

Das ist der Sinn der "an sich"trivialen Bemerkung von BERGER/LUCKMANN (BERGER-LUCKMANN 1970) oder von WILSON (1969) oder SCHÜTZE et al. (SCHÜTZE 1973), daß man ein Handeln verstanden haben muß, damit man es erklären kann. "Ein unmittelbares Verstehen gibt es jedoch nicht. Es setzt ein Verfahren der Entwicklung voraus, dem nur dort voller Erfolg beschieden ist, wo die Kompetenz beider: desjenigen, der sich in seiner Handlung oder seinem Werk verwirklicht und desjenigen, der sie in seiner Wahrnehmung dieses Handelns oder des Werkes objektiv einsetzt, zur Deckung kommt; mit anderen Worten dann, wenn die Verschlüsselung als Transformation eines Sinnes in eine Praxis oder in ein Werk mit dem symmetrischen Verfahren der Entschlüsselung zusammenfällt" (BOURDIEU in Anlehnung an die kunsttheoretischen Schriften von PANOFSKI (PANOFSKI 1974, 1977) (BOURDIEU 1976, S. 152).

Deshalb das Prinzip der Verwobenheit von wissenschaftlicher und alltäglicher Erkenntnis zu verabsolutieren, bedeutet: "wie die Ethnomethodologie zu postulieren, daß die Wissenschaft nur eine Konzeptualisierung gemeinsamer Erfahrung, der Alltagserfahrung, sein kann, sie selbst wiederum auf dem Sprachvermögen, d.h. auf der Alltagssprache aufbaut, heißt zudem, die Wissenschaft von der Gesellschaft einer Bestandsaufnahme des krud gegebenen, kurz, der herrschenden Ordnung, gleichzustellen" (BOURDIEU 1976, S. 150). Kein Kriterium^{ist} / zumindest methodologisch fixiert, das einen Existenzvorbehalt unserem Alltagsbewußtsein gegenüber begründen ließ. Die in der genetischen Rekonstruktion liegende Möglichkeit, des Nachweises der Kontingenz und der Kausalität unseres Handelns wird verspielt. Was zählt allein die Analyse des Funktionierens, des Handelns und der unerheblichen Katastrophen (wenn GARFINKELs "Eulenspiegel" uns etwas vorgaukelt - GARFINKEL 1967), ohne daß die Funktionen des "Funktionierens" erklärt, die gesellschaftlichen Bedingungen in ihrer Wirksamkeit miteinbezogen werden.

Während die hier beschriebene Handlungstheorie eher daran interessiert ist, die Konstitution von Handlungsmotiven zu erforschen, dabei aber - wie gesagt - schnell an die Grenzen stößt, versucht nun das nächste Beispiel, die Systemtheorie, das soziale Handeln vom Gesichtspunkt der inhaltlichen, über Sinn gesteuerten Konstitution und Kontrolle zu konzeptualisieren (vgl. etwa die Gegenüberstellung beider Positionen neuerdings in der Auseinandersetzung von SCHÜTZ und PARSONS in: SCHÜTZ/PARSONS 1977).

(3.) Systemtheorie

Als drittes Konzept einer allgemeinen Bezugstheorie kommt die Systemtheorie in den Blick. Einerseits kann behauptet werden, daß es sich hierbei um einen reflexiven Theorietypus handelt, und damit gleichfalls Handlungen unter ihrem sozialkonstitutiven Aspekt wichtig werden. Darüber hinaus ist der Geltungsbereich oder besser: zunächst nur der Anwendungsbereich des Konzeptes universell, d.h. es beansprucht, jede Form menschlichen Handelns von seiner Struktur bzw. Funktion her zu erklären.

Die dafür zentrale Frage jedoch, wie die Handlung organisierende subjektive Perspektive entsteht, wie sie sich verändert, in welchem Maße sie veränderbar ist, wird nicht beantwortet. PARSONS Antwort mag als affirmative zwar Kritiker auf den Plan rufen (vgl. CLEMENS 1970; BRANDENBURG 1971), sie kann jedoch auch methodologisch nicht befriedigen: Das Kriterium für die Kohärenz des Handelns wird durch die Übernahme adäquater Systemrollen gesetzt. Gerade aber im Rahmen einer systembezogenen, offenen bis prekären Innovation ist ein solches allgemeines Bezugskriterium schon empirisch schwer zu operationalisieren. Damit wird weder analysierbar oder planbar, was diesbezüglich "systemimmanent" wie "systemüberwindend" bedeuten kann, da zur Systemerhaltung genauso die Tatsache des Systemwandels gehört.

Während PARSONS noch versuchte, Systemstrukturen und -prozesse vor dem Gesichtspunkt von Bedürfnissen zu diskutieren, und insofern noch die Inhalte sozialer Auseinandersetzung Bestandteil des systemtheoretischen Kategorienapparates waren, macht LUHMANN auch damit Schluß und fragt statt dessen "lediglich" nach den Funktionen der unterstellten Bedürfnisse. Damit wird Handeln nur noch in seiner übergeordneten Funktion angesprochen und nicht mehr in seinen Zielen-Mitteln

inhaltlich diskutierbar. So wird etwa die Ebenendifferenz von Erleben und Handeln (die meines Erachtens für eine handlungsorientierte Evaluation unter dem Gesichtspunkt der sozialen Anerkennung als Gütekriterium konstitutiv ist) unerheblich (vgl. LUHMANN 1971, S. 25 ff.). Beide interessieren nur noch unter ihrem gemeinsamen Bezugspunkt, der Funktion: Sie stellen Leistungen der Reduktion von Systemkomplexität dar, Leistungen, die als funktional-äquivalente die Unterscheidung von Handeln und Erleben unerheblich werden lassen. Man stelle sich jedoch vor, wir wollten die unterschiedlichen Handlungen des Schulversuchs (und dies bedeutet bei der Differenz von Handeln und Erleben vermutlich einen großen Teil der Konflikte) unter einem solchen Gesichtspunkt kategorial oder gar empirisch behandeln: Was dabei herauskäme, wäre eine Theorie funktional-äquivalenter Handlungen im Rahmen von Planungen, Aushandlungen, Unterricht, Evaluation, Interpretation über Wirkungszusammenhänge des Curriculums. Diese würden als Wirkungszusammenhänge direkt überhaupt nicht greifbar, lediglich als Folgewirkungen wären sie begrifflich aufgefangen (etwa dadurch, daß die verschiedenen Handlungen keine der unterstellten Systemleistungen erfüllen können und insofern mehr oder weniger 'kritische Konflikte' auftauchen). Solangesolche bestandskritischen Konflikte^{nicht} auftreten, ist die faktische Leistung der Reduktion von übergroßer Komplexität der Beweis für die Treffsicherheit der systemtheoretischen Konzeptualisierung. Gravierende Folgewirkungen treten dann nicht auf, wenn die Systemhandlungen erfolgreich die Komplexität der Sinnstruktur der Handelnden so reduzieren, daß die Beteiligten weiterhin ihre Systemgrenzen wahrnehmen, also etwa über ein gemeinsames integrierbares Spektrum von Handlungsmaximen und Bewertungsmaximen ver-

fügen. Es geht, wie Rüdiger BUBNER treffend feststellt, dieser Theorie nicht darum, "ob etwas so und so ist, sondern, ob es sich so und so mühelos einordnen läßt. Das theoretische Ethos der Wahrheit wird abgelöst durch das Strategem der Verfügbarkeit und Verwaltung. Nicht Erkenntnis interessiert, sondern der Erfolg, mit einem Problem zügig fertig zu werden" (BUBNER 1976, S. 46; vgl. auch BUBNER 1973, S. 112 ff.).

Was bleibt, ist eine Begriffsapparatur, die sich als heuristische Orientierung und als Instrument der Systematisierung eignen mag (hierin liegt vermutlich auch die Wirkung LUHMANNs, daß nämlich mit seinen Termini schnell eine Problemexplikation betrieben werden kann - die Herkunft der Begriffe jedoch läßt darüber hinaus die Skepsis angebracht erscheinen, daß es sich hierbei um ein Verdienst LUHMANNs handelt: daß z.B. Phänomene sachliche, zeitliche und soziale Dimensionen besitzen, ist nicht erst seit LUHMANN bekannt.)

In keinem Fall handelt es sich bei der Systemtheorie um einen Theorietypus, mit dem ich Handeln von Menschen halbwegs erfolgreich konkret erwarten oder rational planen kann. Zum einen fehlt die empirische Prägnanz, da die Kontingenzfrage der Handlungsentscheidung in ihrer Quantität, nicht ihrer Qualität zählt (nämlich was alles als Entscheidung möglich ist, nicht, wie die Entscheidung zustande kommt). Zum anderen trifft das zu, was etwa SCHMIDT zu Recht als "leere Klassifikation sozialer Wirklichkeit" unter dem Gesichtspunkt der Reduktion von Komplexität kennzeichnet, "unter das sich zwar alles empirisch subsumieren, von dem sich aber konkrete, diskriminierende rationale Kriterien nicht mehr ableiten lassen" (vgl. SCHMID 1974, S. 142).

(4.) Universelle bis empirische Pragmatik

Die Pragmatiken setzen Kommunikationsprozesse in Beziehung zu den zugrundegelegten Interaktionen. In der Interpretation der Rede soll das Handeln der Subjekte unter den Bedingungen der subjektiven Intentionen (illocutiver Aspekt), aber auch der sozialen Rahmenbedingungen (soziolinguistischer Aspekt) interpretierbar werden. Aber nicht nur die Tatsache, daß in der Kommunikation das Handeln referiert wird, sondern in der Beobachtung, daß in den kommunikativen Akten gleichzeitig auch das Handeln bewertet wird, liegt die Legitimation, in den universellen bis empirischen Versuchen zu einer Pragmatik ein allgemeines handlungstheoretisches Modell zu identifizieren (vgl. das Spektrum pragmatischer Interpretation bei APEL 1976; dort die Aufsätze von APEL, HABERMAS, KANN, GIESSER; WUNDERLICH; aber auch WUNDERLICH 1972, MAAS/WUNDERLICH 1972; WUNDERLICH 1976). WUNDERLICH formuliert den Zusammenhang von (pragmatischer) Sprachwissenschaft und Linguistik folgendermaßen: "Der Begriff der menschlichen Handlung ist weit gespannt. Wir verstehen darunter komplexe gesellschaftliche Handlungen wie den Bau eines Kernkraftwerkes und das Führen einer Wahlkampagne, eine Herzoperation ebenso wie den betrügerischen Bankrott eines Unternehmens, aber auch so konkrete praktische Handlungen wie das Fällen eines Baumes und das Kochen einer Suppe. Dementsprechend befassen sich viele Einzelwissenschaften, Techniken und Methodologien, Ordnungen und Organisationssysteme mit Handlungen, und zwar jeweils spezifischen Handlungen - sei es unter dem Aspekt der anzuwendenden Verfahren, sei es unter dem Aspekt von Legitimität und Norm. Die Aufgabe der Handlungstheorie ist es nun, die gemeinsamen Merkmale von Handlungen, Handlungsplanungen und Handlungsstadien herauszuarbeiten

und auf gemeinsame Merkmale von Normen, Wissens- und Wertssysteme zu beziehen. Die Analyse des Handlungsbegriffs (was ist eine Handlung?) ist dabei untrennbar verbunden mit der Analyse des sozialen Wissens über Handlungen (was gilt als eine Handlung?). ... Der Zusammenhang mit der Sprachwissenschaft besteht darin, daß die pragmatische Fundierung der Sprachtheorie an die Handlungstheorie anknüpfen hat, andererseits die linguistische Analyse auch einen Beitrag zur Entwicklung der Handlungstheorie leisten kann." (WUNDERLICH 1976, S. 30 f.).

Während WUNDERLICH etwa Handeln im Medium der Sprache empirisch als Sprechakttheorie zu konzeptualisieren versucht, hat die Universalpragmatik nach HABERMAS die Aufgabe, "universale Bedingungen möglicher Verständigung zu identifizieren und nachzukonstruieren" (HABERMAS 1976, S. 174). Der Prozeß des Handelns als Interpretieren, Wahrnehmen, Bewerten wird also unter den Bedingungen (konkret bis universal) der Kommunikation beschrieben. Bei beidem wird zudem die Verbindung von Kommunikation als Alltagshandlung und Kommunikation als Aushandlung (oder mit HABERMAS als Diskurs) postuliert.

Die Bedingungen, unter denen Kommunikation überhaupt zustande kommen kann, erlauben eine solche Verbindung. "Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit" (HABERMAS 1976, S. 176) sind nicht nur Geltungsansprüche, die bei der diskursiven Prüfung vorgestellter Einschätzungen eine Rolle spielen, sie gelten darüber hinaus universell. Auch wenn die ^{genauso} universelle Kommunikationsstörung ausweist, daß die Geltung dieser Hypothese kontrafaktischen Status besitzt, wird ihr sozial konstitutiver Charakter betont. Wegen der Differenz unterscheidet HABERMAS dann auch zwischen den universellen Bedingungen, der konkreten Inanspruchnahme und der Einlösung der Geltungs-

ansprüche in der konkreten Rede.

Damit finden wir auch hier wieder einen Ansatz vor, der sich der Reflexivität seines Verfahrens voll bewußt ist und hier darüber hinaus versucht, den Zusammenhang von Handlung und Geltung ^{anspruch dieser} im selben Medium zu thematisieren.

Was hindert trotzdem daran, dieses Konzept als Bezugstheorie einzusetzen? Es ist, glaube ich, das gebrochene Verhältnis zu den konkreten Bedingungen (Universalpragmatik) und zum konkreten Gegenstand (empirische Pragmatik) der Handlung: Die Universalpragmatik ist zu sehr in ihre transzendente Rationalität verliebt, als daß sie sich von der konkreten Irrationalität oder defizienten Rationalität beeindrucken lassen würde (vgl. kritisch aus der Sicht phänomenologischer Soziologie etwa SCHÜTZE 1975, S. 512 ff., S. 686 ff. und kritisch im Rahmen der Handlungsforschungs-Debatte auch MOSER 1975). Innerhalb der empirischen Pragmatik glaube ich zwar, daß es wichtig ist, die Formen illokutiver Akte zu kennen, um den propositionalen Gehalt der Rede einer pragmatischen Einschätzung zuzuführen, aber ohne eine fundierende Theorie des propositionalen Gehaltes bleibt der Beziehungsaspekt leer, es wird damit schwer, ihn empirisch auszulegen. Die von WUNDERLICH selbst angesprochene "pragmatische Fundierung der Sprachtheorie an die Handlungstheorie" ist also eine Voraussetzung dafür, daß die kommunikativen Register eine empirisch gehaltvolle Rekonstruktion des Handelns befördern können.

So richtig etwa die Konsensbedingungen sind, auch weil nachgewiesen werden kann, daß sie nicht künstlich aufgestellt ^{sind}, sondern bereits universell Geltung besitzen, geben sie dort nichts her, wo der Dissens festzuhalten ist: Zwar geben die Bedingungen der idealen Sprechsituation (vgl. HABERMAS 1973, S. 255 f.) Anhaltspunkte für die

Risiken zur Güte der Einschätzung einer getroffenen Handlung, die daraus resultierende Skepsis führt jedoch nicht sehr weit: So können zwar die Bedingungen einer ideellen Sprechsituation als Indikatoren für verzerrte Sprechhandlungen herangezogen werden, aus den Bedingungen der Möglichkeit eines herrschaftsfreien Diskurses jedoch lassen sich noch keinesfalls diejenigen Strategien ableiten, die Herrschaft verhindern und herrschaftsfreie Dialoge allererst "organisierbar machen". Aus der empirischen Verifikation und den empirisch bewussten oder kontrafaktisch unterstellten Bedingungen der Möglichkeit zur Interaktion und Kommunikation läßt sich also relativ wenig dafür herleiten, in welcher Art und Weise, in welcher konkreten Situation Regelsysteme durch Menschen in Interaktionen konkret ausgelegt werden.

So muß kritisch darauf hingewiesen werden, daß der Universalcharakter etwa der Merkmale der idealen Sprechsituation nur im Rahmen kontrafaktischer Unterstellungen relevant wird, nicht jedoch umgekehrt auch schon im Rahmen empirischer Restriktionsanalysen bezogen auf die Sicherung des Wahrheitsgehaltes pragmatischer Rede: Zwar kann ich unter dem Gesichtspunkt einer emphatisch geforderten, gattungsspezifischen "Rationalität" davon ausgehen, daß die Fähigkeit von Sprechern, symmetrisch Rollen im Gespräch zu übernehmen, den praktischen wie theoretischen Diskurs wahrheitsverbürgend macht, andererseits jedoch ist die empirische Asymmetrie der Sprechakthandlungen von Sprechern noch keinesfalls Indikator für die "Wahrheitslosigkeit" einzelner Rede. Hinter der Formulierung der Kommunikations-symmetrie liegt somit eine Unterstellung für die Herrschaftsfreiheit, nicht jedoch bezogen auf aktuelle Kommunikationssituationen ein Verdikt gegenüber aktueller Wahrheitsfähigkeit. Ein einzelner mit geringen Kommunikationschancen kann gegenüber der überwältigenden Mehrheit nach dem Modell immer noch in praktischen wie theoretischen Fragen

"Recht" haben, auch wenn er kein "Recht" bekommt, umgekehrt kann der Konsensus fast aller trügerisch sein.

Auf der anderen Seite besitzt die empirische Pragmatik die Tendenz, trotz aller Handlungsnähe das Handeln der Menschen unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation nicht konkret, sondern typologisch zu rekonstruieren. Damit gerät die Diskursanalyse in die Nähe phänomenologischer Soziologie, die in sozialen Kontexten typischen Interaktionsrollen werden an typischen Sprechaktsequenzen verifiziert (vgl. etwa die Beispiele bei WUNDERLICH 1976, S. 263; oder bei EHLICH/REHBEIN 1975).

Zusammenfassung

Was folgt nun aus der skeptischen Beurteilung der Strukturierungskraft reflexiver Handlungstheorien? Folgt daraus, daß eine handlungsorientierte Evaluation nicht gerechtfertigt werden kann, da selbst auf der Ebene konstruktiv wie evaluativ eingesetzter Bezugstheorien des Handelns keine Eindeutigkeit hergestellt werden kann und man insofern nolens volens auf die mehr oder weniger klug, jedoch nicht wissenschaftlich im strengen Sinne begründeten Alltagstheorien zurückgreifen muß?

Nun, die Tatsache, daß keine allgemeine Bezugstheorie des Handelns sichtbar ist, sagt noch nichts darüber aus, ob Elemente von ihnen herangezogen werden: Die Systemtheorie etwa als Steuerungstheorie und als Kategorisierungsarsenal, die reflexive Soziologie als Interpretationsschlüssel zum Verhältnis der alltäglichen Routinen als struktive Leistungen des Subjekts ~~in seinem~~ Verhalten in Innovationen, die empirische bzw. universale Pragmatik

als Versuch der Beschreibung von Redesituationen unter den Analysekriterien des pragmatischen Kontextes, auf all dies wird nicht zu verzichten sein. Eine allgemeine Theorie des Handelns, die den formalen wie den inhaltlichen Aspekt der Handlung zusammenfassen könnte, wird zwar zunehmend programmatisch gefordert, sie ist aber jedoch erst in Ansätzen entwickelt. Ich meine hier die materialistische Entwicklungstheorie, die die Prädeteminanten des Handelns sowohl in der allgemeinen wie in der konkret subjektiven Konstitution gesellschaftlicher Kommunikation und Interaktion zu begreifen versucht. Von der genetisch-kausalen Frage ausgehend, wie kommt Handeln so zustande, wie es realisiert wird, wären die ökonomisch/gesellschaftlichen Verhältnisse mit der Form subjektiver "Assimilation" im konkreten Handeln der Subjekte zu vermitteln. Da hier aber in vielfältiger Gestalt (philosophische) Fallstricke wie der des Objektivismus, des Scientivismus, des Determinismus usw. aufgebaut sind, ist die materialistische Theorie bisher stärker als Kritik vorgängiger Handlungstheorien, nicht jedoch als eigenständige Handlungstheorie — präsent. Um es mit einer schönen Fußnote von Klaus MOLLENHAUER zu sagen: "Der Schwierigkeit, die 'interaktionistische' Autoren mit den 'Verhältnissen' haben, entspricht die Schwierigkeit, die 'materialistische' Autoren mit dem 'Verhalten' haben" (MOLLENHAUER 1977, S. 51). (Vgl. zu den Versuchen, interaktionistische, psychoanalytische und andere Theorieansätze mit materialistischen Basistheorien auch empirisch zu verbinden, etwa LEITHÄUSER et al. 1977; HACK 1977; oder die Arbeiten des Sozialisationsprojektes am MPI in Berlin: OEVERMANN et al. 1976).

In der hier geforderten Handlungstheorie wäre aber darüber hinaus noch mindestens neben die Ebenen Subjekt und Gesellschaft das System von institutionellen Rahmenbedingungen zu integrieren, in dem das Handeln (gesellschaftlich determiniert oder nicht) sich konkret bricht. Dafür wäre es etwa nötig, eine Schultheorie, eine Curriculumtheorie,

eine Qualifikationstheorie u.ä.m. zu entwickeln. Erst damit wäre es möglich, (wie an anderer Stelle begrifflich ausgelegt) eine Handlungstheorie zu entwerfen, die die Realanalyse des Handelns mit der Kategorialanalyse verbindet (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 217 ff.).

Bezieht man das Gesagte zurück zu den diskutierten Handlungstheorien, so bleiben sie sehr wohl in dem Sinne der sektoriellen Berücksichtigung einsetzbar und als transparenter Bezug auch methodologisch zu rechtfertigen. Was sie jedoch nicht leisten können, ist, den Zusammenhang der verschiedenen Handlungsebenen strategisch sicherzustellen. Allein jedoch aus der Tatsache, daß keine solche Supertheorie vorliegt, kann nicht geschlossen werden, Handeln, Handlungsorientierungen, evaluative und reflexiv evaluative Handlungen seien nicht möglich. Die Praxis zeigt ja das Gegenteil: Wir können diese Ebenen einhalten, ja auch erfolgreich einhalten, wir können sogar die Vermengung der Ebenen im pragmatischen Handlungskontext empirisch fruchtbar machen (s. oben die Gesprächssequenz). Ausschlaggebend ist für die wissenschaftliche Dignität der dabei unter nicht völlig theoriegeleiteten Kriterien zustande gekommenen Ergebnisse neben der in der Tat ernstgenommenen sozialen Anerkennung der Beteiligten die Nachvollziehbarkeit vorgenommener Rekonstruktionsversuche. Gelingt diese, so kann tatsächlich das eintreten, was eine handlungsorientierte Forschung immer auch postulieren muß: ein substantieller Beitrag zu einer Theorie sozialer Interaktion und Kommunikation in einem pragmatischen Bündel von sozialen Situationen (gesellschaftliche, individuelle, institutionelle Bedingungen der Planung von Schulversuchen).

3.4 Zusammenfassende Konsequenzen für ein Konzept handlungsorientierter Begleitforschung

Welche allgemeinen Konsequenzen können nun für eine handlungsorientierte Praxis und Theorie aus der Tatsache resultieren, daß sowohl eindeutig (technisch handhabbare)

methodisch/methodologische Forschungskriterien nicht angegeben werden können und daß andererseits aber auch keine allgemeine Handlungstheorie in Sicht ist, die die komplexe Aufgabe der formalen und inhaltlichen Verbindung unterschiedlicher Handlungsebenen sichern könnte? Im folgenden sollen hierzu aus der Sicht handlungsorientierter Begleitforschung, aber auch aus der Sicht der Kritik an ihr einige Konsequenzen zu den sozialpsychologischen Auswirkungen, zum Theorie-Praxis-Verhältnis, zur Handlungsrelevanz und zum Objekt-Subjekt-Verhältnis diskutiert werden.

(a) Zu den sozialpsychologischen Implikaten

Die eingangs noch einmal zusammengefaßte Defizit-Hypothese zeitigt in eigentümlicher Weise nicht nur in der bisherigen eigenen evaluativen und vermutlich auch folgenden, sondern auch in der bisher dokumentierten evaluativen Praxis folgende Auswirkung: Es gibt eine seltsame Kombination von Mut und Skrupeln bei den regionalen und überregionalen Lehrern und bei den Wissenschaftlichen Begleitern: So stecken etwa die Bemerkungen und Einlassungen von Wissenschaftlichen Begleitern voller evaluativer Einschätzungen (vgl. etwa die Gesprächssequenz in diesem Kapitel). Eine Fülle von Unterstellungen werden gemacht, eine Fülle von Variablen wird korreliert, Rekonstruktionen vorgenommen etc. Sei es drum, daß der Wissenschaftliche Begleiter, aber auch der Lehrer unter einem erhöhten eigenen Legitimationsdruck steht, sei es darum, daß er sich bereits auf seine evaluative Rolle zunehmend einstellt, jedenfalls läßt sich eine Diskrepanz feststellen zwischen dem Mut oder der Bereitschaft des Wissenschaftlichen Begleiters, seine Alltagseinschätzungen abzugeben und seinem Skrupel, diese Einschätzungen auch zu dokumentieren, zu präzisieren und der Kritik zugänglich zu machen. (Ich bin der festen Überzeugung, daß auch in den in dieser Arbeit (solidarisch)

kritisierten bisherigen Handlungsforschungsprojekten eine Fülle von außerordentlich interessanten empirischen Erfahrungen gemacht worden ist, Diese Erfahrungen lassen sich jedoch nicht in den Dokumenten ihrer Interaktionspraxis identifizieren!). Im Alltagsbewußtsein eines Wissenschaftlichen Begleiters funktioniert also noch die Trennung zwischen Alltagsbewußtsein und wissenschaftlichem Anspruch. Eine ähnliche, wenn auch inhaltlich umgekehrte Tendenz läßt sich bei unseren Partnern feststellen: Auch sie stecken voller Einschätzungen, die sie in den Sitzungen offen oder hinter der Hand vortragen (vgl. das Gesprächsprotokoll). Es besteht jedoch ein außerordentlicher Skrupel, diese Einschätzungen jenseits der eigenen Praxis mit allgemeinen Konsequenzen für die anderen Mitarbeiter zu formulieren.

Ich möchte nun die These aufstellen, daß die fehlende Bereitschaft (vor allem des Wissenschaftlichen Begleiters), seine Einschätzungen unter dem Kriterium oder dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit zu dokumentieren, darin liegt, daß er trotz allem subjektiven Wahrheitsanspruch seinem eigenen Urteil nicht über den Weg traut (eigentlich ein gutes, weil kritisches Zeichen). "En passant" kann man sich schon mal eine prägnante Einschätzung leisten. ~~Den~~ Eintritt in eine auf der Beziehungsebene notwendig mitstatfindende Interpretation fürchtet man jedoch. Dies hängt freilich damit zusammen, daß der Charakter der Daten (ihr konstruktiver, reflexiver, formativer und komplexer Status) nicht dazu anregt, den Beziehungsaspekt zu neutralisieren, auch wenn er bewußt eine untergeordnete Rolle spielen soll. Die Kritik des Wissenschaftlichen Begleiters an der Lehrerpraxis kann mißverstanden werden; im evaluativen Ritual muß das Urteil des Wissenschaftlichen Begleiters hieb- und stichfest sein, der Lehrer befürchtet, nur ein subjektivistisches Urteil zu fällen.

Anders etwa als bei den Interpretationsverfahren, die sich an eindeutige Quantitäten (fest-) halten können, kann ich mich dann nicht mehr hinter eine empirisch-analytische Konvention verschanzen, die nicht von mir selbst gesetzt ist, für die ich somit keine Verantwortung trage. Ich möchte vermuten, daß die Bereitschaft, das Alltagswissen der Kritik zu stellen und im Durchgang durch die intersubjektive Prüfung, Alltagswissen zu gemeinschaftlichem Wissen zu verbürgen, in dem Maße steigt, in dem die Relevanz und die Reputation des subjektiven Urteils, der einzelnen Einschätzung ^{von} zugunsten der quantitativen und damit wissenschaftlich vermeintlich weiterreichenden Meinung zunimmt. Dies bedeutet dann aber auch den freiwilligen Verzicht auf eine evaluative Omnipotenz, auf das Monopol auf empirische Interpretation: Der Wissenschaftliche Begleiter steuert wie andere am Prozeß der Interpretation Beteiligte Einschätzungen, Urteile und Hypothesen bei. Der Wissenschaftliche Begleiter lernt genauso gut und genauso schlecht in diesem Prozeß wie der überregionale oder regionale Lehrer. Er koordiniert und moderiert lediglich den Hypothesenfindungs- und den Interpretationsprozeß. Trotz der professionellen Dauerreflexion bleibt er in das Feld eingebunden; Relevanz erhalten damit die abschließenden Ergebnisse der Studien also erst durch die intersubjektiv herbeigeführte und verbürgte Analyse desjenigen Gremiums, welches die Konstruktions-, Implementations- und Evaluationsmaßnahmen selbst durchgeführt hat. Handlungsorientierte Evaluationsurteile beziehen sich mithin auf diese Maxime. Wir gehen also davon aus, daß unser Wissen über die geplante und realisierte Curriculuminnovation einerseits durch den bewußten Rekurs auf den erreichten Kenntnisstand, andererseits aber allein durch eine intersubjektiv herbeigeführte Interpretation abgesichert werden kann. Davon unbenommen ist es, daß die jeweilige Erfahrungssicherung methodisch angeleitet

wird. Absicherung bedeutet hierbei freilich keineswegs, daß alle Interpreten zu allen Fragen eine Meinung haben müssen. Sehr wahrscheinlich ist demgegenüber, daß aus vielen Einschätzungsfragen keine abschließenden Ergebnisse, sondern differenzierte, weiterreichende Hypothesen entwickelt werden.

Der kontroverse Ausgang solcher Interpretationsprozesse ist nicht als Defizit im Sinne der empirischen Relevanz der Ergebnisse zu verstehen: Es ist vielmehr umgekehrt so, daß ein abschließendes Tableau erweiterter, präziserter und inhaltlich gefüllter Hypothesen sowohl die Funktion der Handlungsorientierung der Curriculumrevision als auch die Funktion der Präzisierung evaluativer Fragestellungen erfüllen kann. Inwieweit die weiterreichenden Hypothesen dann bei einem zweiten Durchgang auch durch das Interesse an nomologischen Wirkungsmodellen gekennzeichnet werden können, hängt zum großen Teil von Gehalt der vorgenommenen Rekonstruktionen ab. Ich kann mir vorstellen, daß die Lehrer in den Projektregionen zu einem späteren Zeitpunkt ein solch dezidiertes Interesse auch an verallgemeinerungsfähigen Daten entwickeln können, gleichsam als Absicherung einer in den Bewertungen selbst sehr kontingenten Praxis.

Das Fehlen eindeutiger Erfolgs- und Mißerfolgsmaßstäbe und die damit verbundenen sozialen Konsequenzen lassen aber auch eine andere kritische Pointe zu: Die Erfolgsaussichten sind dort größer, wo evaluative Erfolgskriterien nicht bestehen. Evaluation droht dort zu unterbleiben, weil die Wahrscheinlichkeit der sozialen Anerkennung außerordentlich gering ist.

Irgendwie ist der konstruktive Erfolg der Curriculum-innovation eher durch freundliche, offene Rituale, mehr durch das Gefühl (Wir sind vorangekommen! Das war einmal ein guter Unterricht!) bestimmt. Hat man Mißerfolg, gibt es immer genügend Variablen, denen eine Mitschuld zukommt. Obwohl letzteres ja gerade zur 'normalen empirisch-analytischen Forschung' gehört, scheint es subjektiv ^{hier} doch genau umgekehrt zu sein. In jedem Fall ist in dem Bewußtsein der Unterrichtenden und Planenden, kurz der Konstrukteure, das Geschäft der Konstruktion weniger gefährlich als das der Evaluation.

Nun könnte man als weitere kritische Pointe einwenden, daß mit dieser Haltung der Wissenschaftliche Begleiter für sich selbst diejenige Maxime nicht verbindlich macht, die er bei den Lehrern des Regelsystems selbstverständlich erwartet: die Innovationsbereitschaft. Denn während der Wissenschaftliche Begleiter vom Lehrer erwartet, daß er das Regelsystem seiner Unterrichtsroutinen und -inhalte zugunsten neuer innovativer Lösungen aufgibt, ist die Konfliktambiguität beim Wissenschaftlichen Begleiter keineswegs so hoch, daß er so ohne weiteres im Bereich empirischer Analyse innovatives Feld betritt. Nun kann man behaupten, daß dieser Vergleich hinke: Es bestehe doch ein Unterschied zwischen der Unterrichtspraxis eines Lehrers und der Wissenschaftspraxis eines Wissenschaftlers. Ich möchte diesen Vergleich jedoch aufrecht erhalten, um daran deutlich zu machen, daß die Bereitschaft des Wissenschaftlichen Begleiters zu evaluieren und die Bereitschaft des Lehrers, kollegstufenspezifischen Unterricht durchzuführen, auf der Ebene sozialpsychologischer Rahmenbedingungen gleich zu interpretieren ist. Dies bedeutet auch konstruktiv die Konsequenz, daß sowohl für die Sicherung

innovativen Unterrichts als auch die Sicherung innovativer Evaluation die Marge der Verhaltensunsicherheit so gering wie möglich zu halten ist. Während wir daraus für die Curriculumkonstruktion die Konsequenz ziehen, zumindest exemplarisch dem Lehrer einen präzise geplanten Unterricht vorzustellen, heißt dies bezogen auf die Evaluation, auch im Rahmen einer handlungsorientierten Begleitforschung handlungsleitende Standards zu setzen. Wenn auch ^{noch} nicht für die öffentlich vertretbare Interpretation der Ergebnisse, so glaube ich doch, mit meinen Überlegungen dargestellt zu haben, wie im Rahmen der Planung einer Evaluation die Handlungsunsicherheit verkleinert werden kann.

Bei allen Versicherungen jedoch bleibt zu beachten, daß für eine gediegen ausgeführte Evaluation, die eben auch informationsreicher ist als ein ad hoc formuliertes Alltagswissen, Zeit zur Reflexion bereitgestellt werden muß. Zeit für Reflexion heißt hier vor allem: Zeit für den intersubjektiven Austausch über Erfahrungen mit curricularen Planungen. Im übrigen darf festgestellt werden, daß das Gesagte nicht allein für Evaluation gilt. Auch eine gute "Bildungstheorie", eine gute "Curriculumstrategie", eine gute "Unterrichtsstrategie" etc. bedarf der weitgehenden Absicherung durch solche Standards.

(b) Praxislose Theorie oder theorielose Praxis ?

Gerade derjenige, der an einer empirisch-analytischen Wissenschaft interessiert ist, und der dieses Interesse in praxisorientierten Bedingungen einer handlungsorientierten Evaluation überordnet, wird gegen die formulierte "Vermengung von Theorie und Praxis" in der Konsequenz gegen die Vermengung von empirischen und normativen Aussagen

ankämpfen (dies gilt für den kritischen Rationalisten, den verhaltenstheoretischen Soziologen, aber auch für den materialistischen oder kritisch-interaktionistischen Erziehungswissenschaftler). Ich will hier zum Schluß nicht jene Diskussion paraphrasieren, die nun wirklich "keine neuen Argumente mehr liefert" (MOLLENHAUER/RITTELMEIER) und als verschiedene Varianten des "Werturteilsstreites" in die Methodologiediskussion der Sozialwissenschaften Eingang gefunden hat. Ich will vielmehr aus den gemachten Erläuterungen des methodologischen Selbstverständnisses dieser Evaluation einige Konsequenzen zum Verhältnis von Theorie und Praxis extrapolieren. Der hier skizzierten Evaluation wird man sicherlich weniger den Vorwurf der praxislosen Theorie machen. Eher wird schon befürchtet werden, daß hier das evaluative Interesse völlig von der Praxis aufgesogen wird.

In einer elementaren Betrachtungsweise könnte man nun davon ausgehen, daß die hier beschriebenen handlungsorientierte Begleitforschung eine Einheit von Theorie und Praxis verlangt und in der jeweiligen Nivellierung oder Betonung von Theorie und Praxis diese auch ausweist. Letzteres äußert sich etwa darin, daß es keine prinzipielle Rollentrennung und Funktionstrennung zwischen Forschung und sozialem Handlungsfeld mehr gibt, daß die Evaluation Bestandteil des sozialen Systems ist, welches sie doch zu untersuchen versucht, und keine von außen kommende Instanz die evaluative Arbeit leistet. In diesem Sinne ist Theorie als Forschung verstanden Teil der Praxis. Im Gegensatz zu einer generell angelegten, grob verallgemeinernden materialistischen Konzeption gesellschaftlicher Praxis und theoretischer Arbeit (wie sie etwa HOLZKAMP im Rahmen seiner Wahrnehmungskonzeption entwirft - HOLZKAMP 1973) wird hier die Theorie-Praxis-Allianz

nicht auf die Trivialität reduziert, theoretische Arbeit sei die tätige Aneignung innerer und äußerer Natur durch den Menschen, insofern Einheit von Theorie und Praxis.

Gerade weil jedoch die Theorie als Forschung einen Arbeitsverbund mit der zu analysierenden Praxis eingeht, ist es das Interesse von Praxis, Theorie eine kritische Funktion zuzuschreiben und diese aufrecht zu erhalten. Die kritische Funktion definiert sich jedoch nicht nach Maßgabe forschungslogischer Imperative, sondern nach Maßgabe der Theorie-Praxis-Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Praxis (hier Anspruch und Wirklichkeit der Kollegschulrealisation). Kritik ist also nicht als technologischer, sondern als praktischer Standard eingeführt. Diese Differenz bezeichnet denn auch gleichzeitig die unterschiedliche Funktion, die den intervenierenden Variablen des Handlungsprozesses zugeschrieben werden: Während diese im Rahmen methodologischer und technologischer Kritik als Störvariablen erscheinen, die bei der Formulierung nomologischer Hypothesen hinderlich sind, werden sie in dem hier skizzierten Verständnis in das Zentrum theoretischen wie praktischen Interesses gerückt: ^{rel} diejenigen Bedingungen, die es praktisch zu verändern gilt. Freilich ist dieses Bemühen nicht praktizistisch: Es kommt für die Theorie als Analyse der Rahmenbedingungen des Handelns nicht darauf an, Veränderung um jeden Preis zu bewirken, auch wenn dabei die Standards der Kritik, die normativ entwickelte Theorie einer befriedigenden Praxis ausser Anwendung gerät. Würde man dies tun, würde Kritik als Theorie überflüssig, sie beschriebe nur den Stand des eh praktisch Realisierten (hier die Zielerreichung der sozialberuflichen Grundbildung relativ unabhängig von dem vordem in den Funktionen Dargestellten). Gerade aber die kritische Funktion darf nicht dahingehend mißverstanden werden, daß sie sich ihren

Prinzipien von der Praxis distanziert. Kritik würde dann zu brotloser Kunst: So etwa im Rahmen der hier beschriebenen Evaluation in dem Augenblick, in dem ein abstrakt theoretischer Standard für die sozial-berufliche Grundbildung ausgewiesen wird, der nicht Gegenstand von Planungen ist, diese wahrscheinlich bei weitem überschreitet, vielleicht aber auch unterschreitet.

Hierbei hat die Theorie eine zweifache Funktion:

- Einerseits muß sie solidarisch mit der Praxis die Ziellerreichung an den konkreten widrigen oder förderlichen Bedingungen analysieren. Hier kommt es also darauf an, ein "Theorie- Praxis-Kontinuum" in der Art hypothetisch zu formulieren, daß Ziele, Mittel und Rahmenbedingungen nach Maßgabe der tatsächlichen Ziele, der wirklich eingesetzten und eingetretenen Mittel und Rahmenbedingungen beschrieben werden (vgl. dazu das Kapitel 3 dieser Arbeit).
- Andererseits ist jedoch das aufgestellte Theorie-Praxis Kontinuum aufzubrechen, indem der pragmatisch eingetretene Erfolg und Mißerfolg an einem bestandskritischen Standard gemessen wird: Hier also - um im Beispiel zu bleiben - wird Berufswahlfähigkeit als emphatische Bezugsgröße auszulegen sein, die zwar durch die konkret getroffenen unterrichtlichen Maßnahmen nicht einzulösen ist, die aber trotzdem für Unterricht und darüber hinausgehende Maßnahmen eine Aufgabe bleibt.

Diese Tatsache bedeutet gleichzeitig, daß die Fragestellungen der Evaluation als die Fragestellungen des Feldes nicht dahingehend mißzuverstehen sind, die Evaluation hätte etwa kein wissenschaftlich/theoretisches Interesse mehr in dem Augenblick, in dem sie sich mit der Praxis

solidarisiert (wie etwa RASCHERT 1974, S. 162 zu vermuten oder festzustellen glaubt). Natürlich ist nicht abzustreiten, daß im Rahmen der handlungsorientierten Auslegung Forschung deswegen auch an Handlungsrelevanz verliert, als sie bis zum Ende der Handlung gar nicht zum Zuge kommt. Der Forscher kann seine praktisch verändernde Handlung im Feld dadurch rechtfertigen, als sie ja zum Forschungsprozeß mithinzugehört. Es fällt also über eine längere Zeit gar nicht auf, wenn im Rahmen von handlungsorientierter Forschung gar nicht geforscht wird. Die damit angesprochene Ausfluchtsmöglichkeit ist aber automatisch nicht damit zu erklären, daß es sich hierbei um eine zwangsläufige Konsequenz der Verbindung von Handlung und Forschung in den Projekten *handelt*. Der Grund liegt zumindest zu einem großen Teil auch darin, daß die bisher kritisierten Projekte zum Teil keine dezidierte Ziel- und Maßnahmenplanung besaßen, die Rückkopplung von verändernder Praxis und Forschung also selbst nicht genügend operationalisiert wurde. Die hier vorgelegte Evaluations-Planung versucht jedoch, beiden Handlungsebenen einen eindeutigen Ort und eine eindeutige (auch unterschiedliche) Funktion zuzuweisen.

Umgekehrt läßt sich die Anbindung an die praktischen Bedingungen einer Schulversuchswirklichkeit gerade aus dem Interesse an Theorie beschreiben. Die Unzufriedenheit und die Enttäuschung über die relative Irrelevanz empirisch-analytischer Forschung, die entweder nur riskante, ganz speziell beschränkte Hypothesen oder ganz generell, aussagenleere Hypothesen zuläßt, führte ja gerade dazu, eine elaborierte Kasuistik zu suchen, die den Erkenntnisgegenstand nicht von vornherein auf die Reichweiten eines "validen" Instrumentes zurückstutzt.

(c) Handlungsorientierung, Objekt-Subjekt-Relation

Bezieht man das Gesagte auf die Gütekriterien für Handlungen, hier insbesondere für evaluative Handlungen, so soll folgendes abschließend zusammengefaßt werden:

- Es ist tunlichst zu unterscheiden zwischen unterschiedlichen Typen von Beobachtungen (aktuelle Beobachtungen, vergleichende Beobachtungen, langfristige Beobachtungen; Eigenbeobachtung, Fremdbeobachtung, Interaktionsbeobachtung), Typen von Handlungen (auf die sich diese Beobachtungen beziehen) (von der Planung über den Unterricht bis zur Auswertung) und Typen von Bewertungen (ad-hoc-Bewertungen, prognostische Bewertungen, rekonstruktive Bewertungen; einzelne, Gruppen- und konsensierte Bewertungen; Bewertungen bezogen auf unterschiedlichste Bezugspunkte des sozialen Phänomens, Singularität, Varianz, Kontingenz usw.). Diese Unterscheidung und Vorabereinordnung von Urteilen ist deswegen notwendig, damit ihr jeweiliger Stellenwert, d.h. ihr jeweiliger Ort, ihr jeweiliger Standard und ihre jeweilige Perspektive deutlich wird.
- Es ist tunlichst darüber hinaus nach Möglichkeit zu unterscheiden zwischen einer empirisch-aktuellen Relevanz und Handlungsorientierung von Daten (mit den damit verbundenen Kriterien) und einer langfristig ausgewerteten und dokumentierten Handlungsorientierung (und den damit verbundenen Kriterien). So ist etwa das Gütekriterium des Informationsreichtums empirisch aktuell ohne große Schwierigkeit einzulösen. Für eine intensiv beschriebene, rekon-

struktive Analyse jedoch ist es unabdingbar notwendig, die Fülle der Informationen für empirische Interpretationen zu strukturieren. So ist etwa das Gütekriterium der Rückmeldepromptheit in empirisch aktuellen Analysen unproblematisch, handelt es sich nicht um allzu präventiv entwickelte und interpretierte Daten. Für eine rekonstruktiv gehaltvollere Evaluation jedoch ist ausreichend Zeit zur intersubjektiven Verständigung Voraussetzung.

Dies ist auch deswegen notwendig, als ja das Kriterium der sozialen Anerkennung nur dann wirklich bemerkenswert ist, wenn die Bedingungen, unter denen soziale Anerkennung zustande kommt, selbst gehaltvoll sind. Während nun das Kriterium der sozialen Anerkennung in empirisch-aktuellen Interpretationen aus der bisherigen Erfahrung relativ unproblematisch herbeigeführt werden kann (zumindest dürfte es möglich sein, im Rekurs auf allgemeine Standards der Handlungsorientierung, Planungen etwa ohne allzu großen Widerspruch nach Maßgabe vorab gefaßter Intentionen durchzuführen), ist für die Gewichtung der sozialen Anerkennung im Rahmen gehaltvollerer empirischer Rekonstruktion jedoch eine vorschnelle soziale Anerkennung in der Form der Widerspruchslosigkeit nicht zu akzeptieren. Hier kommt es nicht mehr so sehr darauf an, relativ kurzfristig den Konsens festzustellen, es ist vielmehr notwendig, den Widerspruch selbst zu fördern, um den zu erstrebenden Konsens oder Dissens gehaltvoller zu machen. Intersubjektivität wird damit durchaus ernst gemeint. Sie ist kein vorschnelles Verfahren zur Verdichtung von Erfahrung zur bloßen Meinung eines Gremiums. Damit ist freilich der Prozeß der Objektivierung erweitert, der in der praktisch durchgeführten empirisch-analytischen Wissenschaft nur im Auswertungsgespräch

der Wissenschaftler selbst geduldet wird.

Gerade die Bezugnahme auf die Erfahrungen der Beteiligten ist der Sinn der angestrebten Aufhebung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses im Forschungsprozeß.

Sowohl Kritiker (SKOWRONEK/SCHMIED 1977, S. 259, MOLLENHAUER/RITTELMEIER 1975, S. 687 ff.) als auch radikale Befürworter des handlungsorientierten Ansatzes (etwa RADTKE 1975) haben eine intensivere inhaltliche Abgrenzung der unterschiedlichen Paradigmen dadurch erschwert, daß die angestrebte Aufhebung der Trennung von Objekten und Subjekten im Forschungsprozeß zu wörtlich genommen wurde. Natürlich muß jede Forschung den Forschungsgegenstand als Objekt zunächst aufnehmen. Dies kann und wird nirgends bestritten. Wichtig ist dagegen, ob die Forschung einen reflexiven oder einen ~~nom~~ologischen Status derart bekommt, daß die Handlung des Forschers außerhalb seines Objektbereiches liegt und daß die praktische Bewertung der Handlungen außerhalb des Forschungsprozesses anzusiedeln ist. Die angestrebte "Aufhebung" der Objekt-Subjekt-Trennung mag zwar auch forschungsethisch motiviert sein, sie ändert aber nichts an der Tatsache, daß auch ein herrschaftsfreier Dialog Untersuchungsgegenstände aufweist. Daß sowohl die Forschenden nicht unbedingt die Subjekte darstellen, die frei, selbstbewußt usw. die Objekte erforschen, und daß die vermeintlichen Forschungsobjekte (ob nun im philosophischen oder psychologischen Sinne) Subjekte des Prozesses sind, den es durch Forschung zu objektivieren gilt, steht nun auf einem anderen Blatt. Insofern wäre die Kritik an der intendierten Objekt-Subjekt-Aufhebung im Forschungsprozeß letztlich nur dann stichhaltig,

wenn die Forscher die Fähigkeit der Forschungsobjekte zur Selbstaufklärung prinzipiell negieren würden!

"Das Ideal der Entpersonalisierung von Erkenntnis um der Objektivität willen behält von dieser nichts als ihr caput mortuum zurück. Gesteht man den dialektischen Vorrang des Objektes zu, bricht die Hypothese unreflektierter praktischer Wissenschaft vom Objekt als Residualbestimmung nach Abzug vom Subjekt zusammen. Subjekt ist dann nicht länger ein substrahierbares Addendum zur Objektivität. Diese wird durch die Ausscheidung eines ihr wesentlichen Moments gefälscht, nicht gereinigt. Die Vorstellung, welche den residualen Objektivitätsbegriff leitet, hat denn auch ihr Urbild an einem Gesetzten, vom Menschen Gemachten; keineswegs an der Idee des An sich, für das sie das gereinigte Objekt substituiert. Vielmehr ist es das Modell des Profits, der in der Bilanz nach Abzug sämtlicher Gestehungskosten übrig bleibt... Objektivität ist auszumachen einzig dadurch, daß auf jeder geschichtlichen Stufe und jeder der Erkenntnis reflektiert wird, sowohl auch das, was jeweils als Subjekt und Objekt sich darstellt, wie auch Vermittlungen" (ADORNO 1969, S. 161).

Kapitel 10: Pragmatische Zusammenfassung: Schritte der handlungsorientierten Evaluation der sozialberuflichen Grundbildung im Schwerpunkt 15

10.1 Vorbemerkung

Im folgenden soll eine Bilanz unserer evaluativen Voranalysen in der Form einer Schrittfolge der Evaluation gezogen werden. In der Schrittfolge wird versucht, so präzise wie möglich zu beschreiben, welche Aufgaben der handlungsorientierten Evaluation zu bewältigen sind.

Die im folgenden aufgeführte Schrittfolge kann keine Repräsentativität (im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs Kollegs Schule) für sich beanspruchen. Dies liegt in der Natur der Sache: Im Evaluationsdesign haben wir eine idealtypische Schrittfolge von 15 Arbeitsschritten einer handlungsorientierten Begleitforschung skizziert (vgl. GRUSCHKA 1976, S. 165 ff.). Diese Schrittfolge läßt sich ohne Modifikation nicht auf die Bedürfnisse der Teilstudie zur sozialberuflichen Grundbildung übertragen. Die im folgenden aufgelisteten Schritte der Evaluation wiederum lassen sich auf andere mögliche Modelle nicht so ohne weiteres anwenden, da sie ein curriculares Projekt beschreiben, welches bereits in einem relativ etablierten Rahmen von Interaktionen, Vereinbarungen und Institutionalisierungen eingebettet ist. Insofern kommt es hier nicht mehr darauf an, z.B. ein Projekt erst über die Evaluation von bildungssoziologischen Bedingungen einer Projektregion zu konstituieren, die Aufgabe dieser Schrittfolge kann es deswegen nicht sein, eine Evaluation darzustellen, die curriculare Entwicklungsarbeiten zu einem sehr frühen Zeitpunkt beschreibt, und die darüber hinaus regionale Adressaten

allererst sucht. Wenn damit hier eine Evaluationsstudie zu skizzieren wäre, die einen ausgewählten Schwerpunkt zum Anlaß einer konsequenten Schwerpunktplanung in einer noch nicht auf die Hauptphase des Modellversuchs abgestimmten Region macht, so müßten ganz andere vorbereitende Schritte der Evaluation vorgenommen werden. Ein Teil der in solchen Studien zu planenden Aufgaben taucht in dieser Studie als Fragestellung einer rekonstruktiven Analyse auf. Die im folgenden skizzierte Schrittfolge beginnt also mit der Aufstellung eines Evaluationsprogramms für die konkrete Realisierung eines Konzepts der sozialberuflichen Grundbildung in zwei Regionen des Modellversuchs Kollegs Schule. Sie endet mit der Dokumentation der vorliegenden Erfahrungen für Interessierte, Lehrergruppen etc.

10.2 Gesichtspunkte der Schrittfolge

Die Schritte bzw. Phasen der hier geplanten Evaluation sind nicht als Arbeitsschritte in dem Sinne zu verstehen, daß erst nach Abschluß aller Arbeiten über Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse der Curriculumreform geurteilt wird. Jeder einzelne Schritt hat vielmehr zu berücksichtigen, daß er einen Arbeits- und Lernprozeß ermöglicht, der Voraussetzung ist für eine sinnvolle Planung des nächstfolgenden Schrittes. Bei der konkreten Abarbeitung einer Phase ist also zunächst immer zu fragen:

- Was ist aus den vorhergehenden Arbeiten gelernt worden?
- Was ist als intervenierendes Element hinzugekommen?

- Wer hat Einfluß genommen?

Die Klärung dieser jeweiligen Voraussetzungen sollte nach Möglichkeit in schriftlicher Form dokumentiert werden und explizit in die Bildung eines Arbeitsprogramms mit den Beteiligten eingehen. Aus den vorhergehenden Prozessen sollen also Empfehlungen für die Abarbeitung der jeweiligen Arbeitsschritte gewonnen werden. Schließlich ist nach jeder Phase zu bilanzieren:

- Sind die erwarteten Prozesse eingetreten, sind die Ziele erreicht?
- In welcher Frist konnten die Arbeiten erledigt werden?
- Hat die Zeit gereicht?
- Wer sollte und wer hat tatsächlich Einfluß genommen?

Damit kann abgesichert werden, daß im Prozeß selbst nicht nur eine proklamative Selbstaufklärung, sondern eine explizite Selbstkontrolle vorgenommen wird (vgl. hierzu die Kritik von BAUMERT 1977 am handlungsorientierten Konzept, der die Befürchtung äußert, daß im Prozeß der Handlungsforschung die Bedingungen dieser selbst außer Kontrolle, gar außer Selbstkontrolle geraten!).

Die Interpretationen der Arbeitsergebnisse einer jeden Phase wiederum sollten in Empfehlungen für die Abarbeitung der Probleme der nächstfolgenden Phase münden. Wenn also nach jeder Arbeitsphase eine empirisch-aktuelle Bedingungsanalyse vorgenommen wird (in der Analogie zur Realanalyse des Evaluations-Designs - vgl. Kap. 8 dieser Arbeit), so sind zumindest die vorauszusetzenden Prozesse und Ergebnisse unter sachlichen, sozialen und zeitlichen

Komponenten zu protokollieren.

Der Leser der Schrittfolge wird vielleicht einwenden (vgl. etwa von HENTIGs Kritik an der Schrittfolge des Gesamt-Designs 1977, S. 227), daß hier mehr oder weniger die Entscheidungen aufwendig beschrieben werden, die man eh zu treffen hat, wenn man halbwegs sinnvoll und verantwortlich eine curriculare Reform durchführen will. Eine solche Kritik läuft jedoch ins Leere: Gerade die Verbindung von Forschungsintentionen und konstruktiven Arbeitsvorhaben innerhalb der Curriculum-innovation kann ja nicht dazu führen, daß die konkreten Planungsnotwendigkeiten mit Blick auf die Evaluationswünsche zurücktreten. Vielmehr muß es umgekehrt so sein, daß Evaluation dort, wo dies möglich ist, den Prozeß der rationalen Abarbeitung der Arbeitsschritte einer Curriculuminnovation zu stützen versucht. Die Schrittfolge dient dann zudem der Überschaubarkeit des Arbeitsprojektes, sie ist indes nur solange hilfreich, solange sie in einer adäquaten Bedingungsanalyse über die zu erwartenden und sinnvollen Innovationsverläufe erfolgt (vgl. hier wiederum von HENTIGs Kritik, der von der relativen Beliebigkeit solcher Schrittfolgen dort spricht, wo sie ein Maximalprogramm enthalten, welches nur zu "20%", dann im Endeffekt eingelöst werden kann. HENTIG 1977, S. 227).

Die 13 Schritte der Teilstudie lassen sich nun durch folgende Merkmale kennzeichnen:

- Fragestellung: Hier soll Auskunft gegeben werden über Funktion und Ziel des jeweiligen Arbeitsschrittes.
- Zeitpunkt/Fristen: Hier soll Auskunft gegeben werden über den zeitlichen Rahmen, das *Procedere* der Arbeit einer jeden Phase.

- Kommunikationspartner: Hier sind diejenigen Personen und Gruppen zu benennen, die im wesentlichen die Arbeiten der Phase zu tragen haben.
- Bearbeiter: Davon sind diejenigen Personen zu unterscheiden, die für die Planung und Dokumentation der Arbeit einer jeden Phase verantwortlich zu machen sind.
- Evaluationsaspekt: Hier soll Auskunft gegeben werden, welche spezifischen evaluativen Ziele verfolgt werden und mit welcher Qualität in der jeweiligen Phase evaluative Maßnahmen erfolgen sollten.
- Konstruktions- bzw. Legitimationsaspekt: Hier sollte jeweils kurz erläutert werden, welcher legitimatorische Effekt oder konstruktive Sinn in der jeweiligen Arbeitsphase liegen kann und welcher soziale Aufwand hier gefordert sein dürfte.
- Methoden und Auswertung: Hier sind die möglichen methodischen Zugriffe aufzulisten. Darüber hinaus sollte Auskunft gegeben werden, was insbesondere an Auswertungsaufgaben entsteht und an Auswertungsergebnissen unmittelbar in die weitere Planung eingehen soll.
- Produkt: Schließlich ist das Ergebnis zu antizipieren und zu beschreiben, das vom Wissenschaftlichen Begleiter am Ende einer jeden Phase vorzulegen ist.

10.3 Schrittfolge

PHASE I:

AUFSTELLUNG EINES ERSTEN EVALUATIONS-PROGRAMMS FÜR DIE
SOZIALBERUFLICHE GRUNDBILDUNG

FRAGESTELLUNG:

Es ist ein Bewährungskonzept vorzulegen, welches zunächst intern in der Wissenschaftlichen Begleitung zur Abstimmung über Reichweiten, Prinzipien und Zugriffe dient. Das Evaluationsprogramm dient somit zunächst der Selbstverständigung in der Wissenschaftlichen Begleitung, nach einer Diskussion soll über das Maßnahmenbündel mit unterschiedlichsten Texten und unterschiedlichen Adressaten diskutiert werden. Die Aufstellung des Evaluationsprogramms dient also der Festlegung von Arbeiten und Arbeitskapazitäten in konstruktiver wie in evaluativer Hinsicht für den Planungszeitraum bis zum Juni/Juli 1978.

FRISTEN/ZEITPUNKT:

Die verbindliche Formulierung erfolgt bis zum April 77, etwaige Modifikation zum Konzept sind in der Abstimmung mit den Kollegen in der Wissenschaftlichen Begleitung bis zum April vorzunehmen.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Zunächst die unmittelbar betroffenen Kollegen des Schwerpunktes 15: Erziehung und Soziales, darüber hinaus die mit den anderen Lernbereichen und Unterrichtsmaßnahmen betrauten Kollegen in der Wissenschaftlichen Begleitung, darüber hinaus in allgemeiner Hinsicht das Plenum der Wissenschaftlichen Begleitung, der diesen ersten Evaluations-Entwurf kritisch diskutiert, dies auch unter der Perspektive, ob in anderen Schwerpunkten ähnlich evaluiert werden soll.

BEARBEITER: Federführend der Autor.

EVALUATIONSASPEKT:

Sorry, es soll also der gesamte Rahmen der evaluativen Arbeiten der nächsten 1 1/2 Jahre verbindlich zumindest intern vorentschieden werden, d.h. eine Entscheidung über Methoden, eine Entscheidung über die Fragestellungen, eine Entscheidung über die Intensitätsgrade der evaluativen Analysen.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Vereinheitlichung und rationale Diskussion sowie Planung der WBK-Kontakter zum Schwerpunkt 15, Vorbereitung einer rationalen Arbeitsplanung mit den überregionalen Kollegen und Vertretern in den Regionen.

METHODEN:

Handlungsorientierte Curriculuminnovation und -evaluation in Anlehnung an das gesamte Arbeitsprogramm der Evaluation.

PRODUKT:

Ein abgestimmter Plan zur Bewährungskontrolle, der die Forschungsziele, die Handlungsziele, die Methoden usw. dokumentiert .

PHASE II:

DISKUSSION UND ABSPRACHE KONTRUKTIVER WIE EVALUATIVER MASSNAHMEN MIT DEN BETROFFENEN

FRAGESTELLUNG:

Natürlich konnte der umfangreiche (etwa vorliegende) Text nicht zum Gegenstand einer Aushandlung mit über-regionalen und regionalen Kollegen sein. Es kam darauf an, mit den Vertretern Bethels und Düsseldorfs sowie mit Vertretern der Koordinierungsstelle des Schulversuchs zumindest die Prinzipien und die Arbeitsschritte sowie die Reichweiten der Arbeiten zur Implementation der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung und ihrer Evaluation abzustimmen. Ziel dieser Abstimmung war dabei eine Implementation einer verbindlichen Arbeitsplanung, eine systematische Vorbereitung der Beteiligung unterschiedlicher Kommunikationspartner, schließlich aber insbesondere die Vorbereitung auf inhaltlich beschriebene, sozial anerkannte Evaluationsmaßnahmen. Vor allem der letzte Aspekt ist wichtig, da wir nicht bei jeder kleinsten evaluativen Initiative, bzw. bei jeder Handlung, die den Titel "Evaluation" trägt, immer mit hohem sozialen Aufwand dieses rechtfertigen können.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Für die stärker implementationsbezogenen Phasen sprechen die konstruktiven Arbeiten und die damit gekoppelten evaluativen Initiativen für sich. Insofern ist es noch nicht dringend erforderlich, bereits zu Anfang mit allen Beteiligten in eine intensive Aushandlung über die evaluativen Maßnahmen zu treffen. Die Kollegen in den Regionen sind zu diesem Zeitpunkt viel zu stark mit der Aneignung von Grundbildungsideen, Kursen und Inhalten beschäftigt, als daß sie nun zu einer intensiven Diskussion über die Evaluation eines Konzeptes motiviert werden könnten, welches sie selbst noch nicht genau begriffen haben. Der Zeitpunkt für die Abstimmung der unterrichtsbezogenen evaluativen Arbeiten ist somit der Schulbeginn. Bis dahin war mit den Lehrern ein Tableau von Evaluationsmaßnahmen zu verabreden.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Es wird davon ausgegangen, daß in erster Linie die Grundbildungskurse unterrichtenden Lehrer angesprochen sind. Die überregionalen Fachgruppen und ihre Leiter sind nur am Rande beteiligt. Ihre Mitarbeit an Kursen der sozialberuflichen Grundbildung mußte als sehr gering erachtet werden. Darüber hinaus haben die überregionalen Fachgruppen im darauf folgenden Dreivierteljahr in erster Linie die Aufgabe gehabt, die Curricula für die folgenden Jahrgangsstufen vorzubereiten. Die Kollegen aus den überregionalen Instanzen kommen dann erst in erster Linie als Kommunikationspartner in Betracht, wenn es darum geht, Erfahrungen aus der sozialberuflichen Grundbildung mit ihnen auszutauschen, so daß aus der Praxis der sozialberuflichen Grundbildung eine Hilfestellung für die Curriculumentwicklung der folgenden Kurse der folgenden Jahrgangsstufen erfolgen kann.

BEARBEITER:

Die Vorbereitung zu den Absprachen über Evaluationsarbeiten erfolgt in den Grundbildungs-Lehrerplena in den Regionen durch den Autor. Die Präzisierung evaluativer Aufgaben zu den einzelnen Grundbildungskursen erfolgte jeweils durch einen der Autoren und Koordinatoren der Wissenschaftlichen Begleitung. Die Vorbereitung von Evaluationsmaßnahmen, die quer zu den jeweils spezifischen Fragestellungen der Kurse liegen, erfolgt wiederum durch den Autor. Im Rahmen der Absprachen über Evaluationsarbeiten mit den Lehrern in den Regionen sollte versucht werden, zu jedem Kurs mindestens 1 Kollegen aus jeder Region zur intensiveren Kooperation zu gewinnen.

EVALUATIONSASPEKT:

Beim Einstieg in intensivere Evaluationsarbeit mit Lehrern wird zu überprüfen sein, inwieweit Techniken der Kontaktaufnahme mit Lehrern unter dem Gesichtspunkt der Evaluation greifen, bzw. inwieweit auf der Ebene der Planung von Evaluation eine Beteiligung von Lehrern nur in Ausnahmefällen erfolgen kann. Neben dem Aspekt der Beteiligung an der konkreten Evaluationsarbeit sollte jedoch unverzichtbar sein (und evaluativ dokumentiert werden), ein Einverständnis mit den Lehrern zu den möglicherweise vorzunehmenden Evaluationsarbeiten herzustellen.

KONSTRUKTIONS-/LEGITIMATIONSASPEKT:

Indes mußte es sinnvoll erscheinen, die vorzunehmenden Arbeiten über evaluative Arbeiten nicht zu abstrakt vorzunehmen: Eine nicht gegebene Zustimmung des Lehrers X zu einer Befragung zum Zeitpunkt Y kann auch bedeuten,

daß die geplante Maßnahme noch "zu weit weg" ist, als daß die Unterrichtsrelevanz ohne weiteres einzusehen wäre. Der soziale Aufwand bei der Abstimmung über Evaluationsmaßnahmen mußte also im Vorfeld der Evaluation selbst möglichst kleingehalten werden.

METHODEN:

Die Vermittlung der Interessen und Bedürfnisse der Beteiligten durch Prozeßfragebögen, evtl. empirisch aktuelle Bedingungsanalysen zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer Implementation von evaluativen Planungen in die Projektregion des Schulversuchs; Aufstellung von Gruppenprofilen der Lehrer der sozialberuflichen Grundbildung (vgl. Kap. 8).

PRODUKT:

Zum einen ist zur Vorbereitung der Aushandlung ein lehrergerechtes, d.h. auch die Arbeitsintensität relativierendes wie die Arbeitsrelevanz transparent machendes Planungsdesign zu entwerfen. Im Anschluß an die Aushandlung mußte eine in ihren Möglichkeiten und Grenzen dokumentierte Konvention zu evaluativen Arbeiten vorgelegt werden können.

PHASE III:

REKONSTRUKTION DER AUSGANGSBEDINGUNGEN:

FRAGESTELLUNG:

Die Curriculumrealisation der sozialberuflichen Grundbildung findet in den Projektregionen nach einer Fülle von bildungspolitischen, bildungstheoretischen u.ä. Auseinandersetzungen statt. Der Schwerpunkt "Erziehung und Soziales" wird darüber hinaus vermutlich den prädestinierten Testfall für die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in den Hauptphasenregionen abgeben. Bevor also der Unterricht in den Projektregionen beginnt, mußten die Ausgangsbedingungen empirisch gehaltvoll rekonstruiert werden, die determinierend auf die Curriculumprodukte als Planungen, aber auch auf die Curriculumprozesse als Unterricht einwirken konnten.

ZEITPUNKT:

Eine erste Rekonstruktion der Ausgangsbedingungen erfolgte bis zum Unterrichtsbeginn. Eine empirisch aktuelle Bedingungsanalyse über die jeweiligen Ausgangsbedingungen wird am Anfang 1978 vorgelegt.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Zunächst alle Betroffenen in einer Projektregion, d.h. alle Planer der Grundbildungskurse, alle Allgemeinplaner usf.

BEARBEITER:

Der Autor unter Assistenz des Wissenschaftlichen Kontaktors zur Projektregion Bethel.

EVALUATIONSASPEKT:

Die Rekonstruktion der Ausgangsbedingungen geschieht mit der Perspektive der späteren Einschätzung von Konflikten, Erfolgsmeldungen u.ä.m., die allein aus der Sicht der realisierten Curriculumreform nicht interpretierbar sind. Es ist z.B. zu fragen, inwieweit die Einstellungen von Kollegen vor Start der sozialberuflichen Grundbildung und nach Realisation des Konzeptes sich verändert haben. Eine unmittelbare evaluative Relevanz, d.h. eine unmittelbare Auswertung der Befragung und Eingabe der Ergebnisse in die Lehrergruppen ist nicht erforderlich. Im Sinne der Planungshilfen unter dem Gesichtspunkt möglicher Schwachstellen jedoch sollte eine Intervention des Regionalkontaktors bei veränderbaren hinderlichen Rahmenbedingungen erfolgen. Eine ausgeführte Kontextevaluation jedoch ist erst bei der Vorlage des gesamten Evaluations-Reports darzustellen.

KONSTRUKTION/LEGITIMATIONSASPEKT:

Da evtl. eine Befragung zur Einschätzung des Kollegschulprojekts in der Projektregion vorab neue Konflikte produzieren kann, ist einer exemplarischen Auswahl von Meinungsführern in einer Projektregion bei einer evtl. zusätzlichen Befragung der Vorzug vor statistischer Vollständigkeit bzw. Repräsentanz zu geben. Darüber hinaus sichert die intensive Mitarbeit des Wissenschaftlichen Begleiters in allen Planungsprozessen in der Projektregion eine intime Kenntnis der Kontextbedingungen des Innovationsprojektes. Im Rahmen dieser Hilfestellungen beim Aufbau können die evaluativen Einschätzungen des Wissenschaftlichen Begleiters auch eine konstruktive Funktion erfüllen.

METHODEN:

Demographische Bögen, evtl. rating-Bögen zur Feststellung der Ausgangsbedingungen, Anwendung des Fragerahmens zur Kontextevaluation (vgl. Kap. 8).

PRODUKT:

Nach der Auswertung (im Verlaufe des Halbjahres) eine empirisch-gehaltvolle Dokumentation der regionalen und überregionalen Voraussetzungen, eine Kontextevaluation des gesamten Schulversuchs, besondere Berücksichtigung der sozialberuflichen Grundbildung.

PHASE IV:

DIAGNOSE DER ZU ERWARTENDEN LEHRERQUALIFIKATION UND FESTSTELLUNG DER UNTERRICHTSVORAUSSETZUNGEN

FRAGESTELLUNG:

Bevor eine konkrete Absprache über den Unterricht in der sozialberuflichen Grundbildung erfolgt, sollte der Wissenschaftliche Begleiter die spezifischen Voraussetzungen (Lehrerqualifikation, Unterrichtsvoraussetzungen) feststellen, um evtl. konstruktive Hilfen anzubieten. In der bisherigen Diskussion um die Curriculumreform wurde der Lehrervorbereitung sowohl für den Unterricht als auch für die evaluativen Arbeiten ein zentraler Ort zugewiesen. Hierbei läßt sich der Begriff der Lehrervorbereitung unterscheiden und zwar nach den Gesichtspunkten der Vorbereitung einer curricularen Feinplanung, der curricularen Feinplanung selbst, des begleitenden Erfahrungsaustauschs und ggf. der gesonderten Lehrerqualifizierung. In dieser Phase ist nun der letzte Punkt angesprochen: Es ist bei einer Rundumbefragung der Lehrer, nachdem diese sich zunächst in einem ersten Zugriff mit den Grundbildungskursen beschäftigt haben, zu überprüfen, wo und an welchen Stellen eine gesonderte Lehrerqualifizierung erfolgen muß, da die bisherige Unterrichtserfahrung und -praxis sowie das didaktische Wissen der Beteiligten eine Realisation der spezifisch neuen Ziele der Grundbildung nicht einzulösen verspricht. Die Diagnose der zu erwartenden Lehrerqualifikation sollte also dazu dienen, festzustellen, welcher Lehrer für die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung bereits jetzt "kompetent genug" ist, und welcher Lehrer ein Interesse daran hat, besondere Qualifikationen zur Unterrichtung

der Grundbildungskurse "nachzuholen". Im Anschluß an eine solche Rundumbefragung sind gezielte Einzel- bzw. Gruppenmaßnahmen zu ergänzenden Lehrerqualifizierung vorzunehmen.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Direkt nach der ersten Lektüre der Grundbildungskurse findet eine offene Befragung in den Regionen statt (im April in Bethel, im Juni in Düsseldorf an der Kooperationsschule, im Juli an der Kollegschule "Kikweg". Die Auswertung erfolgt im unmittelbaren Anschluß daran.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Zum einen die Kurslehrer in den Projektregionen, aber auch die für die Unterrichtsorganisation in den Projektregionen verantwortlichen Kollegen (die etwa den Rahmen der Lehrerqualifizierung sichern müssen).

BERARBEITER:

Die Regionalkontakter für die Projektregion des Kollegschulversuchs, wobei jeder Kursentwickler Indikatoren für mögliche Qualifikationsbedürfnisse in den vier Kursen der Grundbildung bereitstellt.

EVALUATIONSASPEKT:

Bei der Diagnose der Unterrichtssituationen und der Qualifikationsbedürfnisse handelt es sich um eine unmittelbar für die Planung relevante evaluative Maßnahme. Der Stellenwert liegt also darin, so schnell wie möglich die notwendigen Informationen zu Qualifikationsdefiziten zu sammeln und diese Informationen in unmittelbare Planungen und Empfehlungen umzusetzen.

LEGITIMATIONS-/KONSTRUKTIONASPEKT:

Bei der Rundumbefragung selbst ist darauf zu achten, Mechanismen der Angstreduktion bzw. des Vermeidungsverhaltens einzukalkulieren. Es ist also eine Diagnoseform zu vermeiden, die die unterstellte Minimalkompetenz des Lehrers so maximiert, daß die Diagnose von Qualifikationsbedürfnissen zur Feststellung totaler Inkompetenz führt. Umgekehrt ist jedoch sensibel genug darauf zu achten, daß eine an sich schnell behebbare "Inkompetenz" überspielt wird und somit eine unkalkulierbare Hypothek für den Unterricht eintritt. Sollte sich die Innovationslast der Kurse zu hoch darstellen, sollten schnell modifizierte Planungen einsetzen. Der kritische Grad

an Innovationsbereitschaft, -fähigkeit und der ⁱästische Grad an zumutbarer Innovationslast ist auszuloten und zu bewerten.

METHODEN:

Offene Befragung der möglichen Diskrepanzen zwischen Innovationsanspruch der Kurse und Bewertungsbedingungen sowie Qualifikationsstrukturen im Grundbildungskurs-Kollegium, Dokumentation des Veränderungsbedarfs der Kurse und Dokumentation der Ausstattungsbedingungen einer Region.

PRODUKT:

Empfehlungen an die Organisationsleitungen der Schulen zur Sicherung der Medien, Praktikumsstellen etc.; eine Empfehlung zu dem konkreten Modell des Nachholens von Qualifikationen bezogen auf die Kurse der sozialberuflichen Grundbildung inklusive Dokumentation der Implementationsschwierigkeiten der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung unter dem Gesichtspunkt einer nicht "planbaren" Lehrerqualifikation.

PHASE V:

Optimierungsarbeit an den Kursen der sozialberuflichen Grundbildung unter den Gesichtspunkten der unterrichtlichen Praktikabilität und der Sammlung von sozial anerkannten Bewertungsfragen.

FRAGESTELLUNG:

Die zentralen konstruktiven Arbeiten und evaluativen Vorarbeiten liegen bis zum Schuljahresbeginn in der Präzisierung des sozialberuflichen Curriculums bis hin zu Unterrichtseinheiten. Damit verbunden ist eine Optimierungsarbeit an den Kurskonzepten. Während dieser Konkretisierung tauchen nun die Bewertungskriterien auf, die aus der Sicht der Lehrer vordringlich zu beachten sind. Darüber hinaus geht es darum, möglichst viele Informationen zu Qualität, Niveau, Präzisionsgrad, Geschlossenheit der vorgeschlagenen und gewählten Modellvarianten zu sammeln wie möglich. Die Gesichtspunkte, unter denen Modellvarianten vorgeschlagen werden, Konkretisierungen vorgenommen werden usw. sind in evaluative Hypothesen zu übersetzen: Warum werden gerade diese Varianten vorgeschlagen; handelt es sich "nur" um eine technische Verbesserung des curricularen Konzepts oder um eine Modifikation an Zielen des Lernbereichs?

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Die Optimierungsarbeit an den Kursen ist bis zum Sommer⁷⁷ abgeschlossen (mit Ausnahme derjenigen Vereinbarungen, die erst im Unterrichtsverlauf während der Unterrichtsbegleitung zur Auslegung der Kurse in Unterrichtseinheiten getroffen werden).

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Alle Unterrichtenden in den Schulen des Schulversuchs.

BEARBEITER:

Für den Ablauf der Curriculumplanung in den Regionen sind die bereits genannten Wissenschaftlichen Begleiter verantwortlich. Im Rahmen der Curriculumkonkretisierung wird es darüber hinaus darauf ankommen, jeweils in den Lehrergruppen einen zentralen Anlaufpunkt für jeden Kurs zu bestimmen. Dies gilt sowohl für die Dokumentation der Modellvarianten als auch für die Vorbereitung unterrichtsbegleitender evaluativer Arbeiten.

EVALUATIONSASPEKT:

Die Präzisierung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung dient in erster Linie der Sicherung des kollegenschulspezifischen Unterrichts, sodann jedoch auch der Vorformulierung von Bewertungsfragen und -bögen zu den vier Grundbildungskursen. Zwar zeichnen sich bereits im Rahmenkonzept die allgemeinen relevanten evaluativen Fragestellungen zu den Kursen ab, die Präzisierung dieser Fragestellungen in die Richtung der Frage „Leisten selbst jedoch sollte im Rahmen der Curriculumkonkretisierung mit den Kollegen in den Regionen erfolgen (vgl. die Fragen der Projektregionen in Kap. 4 dieser Arbeit). Darüber hinaus sollten für die Bewertung des Verfahrens einer "praxisnahen Curriculumentwicklung" im Rahmen der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten der Kurse Kriterien zur Verbesserung der Curriculumkonstruktions- und Implementationsstrategie in den Projektregionen gewonnen werden. Bei der abschließenden Bewertung der Curricula sollte ein gesonderter Aspekt der Curriculumstrategie^{+der} sein. Hierfür wird es notwendig sein, die Erfahrungen auf den verschiedenen Ebenen oder Stufen der Curriculumstrategie zu sammeln.

KONSTRUKTIONS- UND LEGITIMATIONSASPEKT:

Die Präzisierung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung sollte so flexibel wie möglich verlaufen. An anderer Stelle ist schon darauf hingewiesen worden: Es sollten so viele

Modellvarianten und damit die Berücksichtigung von spezifischer Lehrerqualifikation wie möglich gefördert werden; es sollte andererseits soweit wie möglich die Rahmenkonzeption der Kurse aufrecht erhalten werden, so daß eine vergleichbare Bewertung der Unterrichtsverläufe sichergestellt ist, aber auch so, daß ein gemeinsamer Bezugspunkt für die Planung und Bewertung kollegienstufenspezifischen Unterrichts aufrecht erhalten bleibt. Die Tatsache, daß es unterschiedliche Wege zur Erreichung des Ziels der Grundbildung gibt, dürfte darüber hinaus auch die Ziele der Grundbildung selbst von unnötiger Legitimationslast befreien.

METHODEN:

Ausführliche Verlaufsprotokolle sollten das fachdidaktische Selbstverständnis der Lehrergruppen erheben und interpretieren. Hierbei kann es sich anbieten, auf die vier Felder didaktischer Bedingungsanalyse (Interessen der Adressaten, Interessen der Abnehmerorganisationen, Interessen des politisch-administrativen Systems, Stand der Fachdidaktik und Curriculumforschung) in Ergänzung zu praktischen, technischen und kritischen Konstruktions- und Unterrichtsinteressen zurückzugreifen.

PRODUKT:

Eine vorläufige Dokumentation des faktisch zur Planung des Unterrichts herangezogenen Curriculums der Grundbildung sowie eine Einschätzung zur Partizipation und Identifikation der Kollegen in den Projektregionen, schließlich ein Raster bzw. ein Rahmen von Fragestellungen zur Bewertung der Kurse in der Form didaktischer Hoffnungen, Wünsche etc. Hierbei soll bereits auf die Sammlung der "Hoffnungen und Befürchtungen" hingewiesen werden, die von allen Lehrern systematisch zu Unterrichtsbeginn abgerufen und zusammengefaßt werden.

PHASE VI:

DEFINITION UND PRÄZISIERUNG SOWIE ABSTIMMUNG EINES MODELLS DER BEGLEITUNG

FRAGESTELLUNG:

Aus den Ergebnissen der Phase V kann nun eine Planung erfolgen, die das konkrete Spektrum der Bewährungskontrolle während des Schulhalbjahres umfaßt. Unter dem Modell der Begleitung wird somit das Maßnahmenbündel der Unterrichts-Evaluation verstanden. Mit dem

Start des Unterrichts liegt also fest, wie Interaktion von Curriculumplanern (insbesondere der Wissenschaftlichen Begleiter) und Lehrern erfolgen soll. Hier geht es vor allem darum, den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch (das Lehrerforum) zu organisieren.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Eine Vereinbarung über die Interaktion von Wissenschaftlichen Begleitern und Lehrern sollte spätestens einen Monat nach Beginn des Unterrichts erfolgt sein.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Auf der einen Seite alle Lehrer der sozialberuflichen Grundbildung, insbesondere die als Kontaktpersonen benannten Lehrer, auf der anderen Seite mindestens die Wissenschaftlichen Begleiter sowie evtl. interessierte oder engagierte andere Kollegen aus den überregionalen Fachgruppen, die sich etwa an der Curriculumentwicklung beteiligt haben.

BEARBEITER:

Der Autor legt einen Maßnahmenkatalog zur Unterrichts-Evaluation den Lehrern vor und diskutiert diesen Maßnahmenkatalog in mehreren Sitzungen mit den Kollegen in den Projektregionen. Er sichert und koordiniert dann die getroffenen Absprachen mit den Lehrern.

KONSTRUKTIONS- UND EVALUATIONSASPEKT:

Die evaluativen Arbeiten siedeln sich in dieser Phase in zwei Dimensionen an: Zum einen kommt es darauf an, ad-hoc-Informationen bereitzustellen, zum anderen muß das längerfristige evaluative Interesse mitberücksichtigt werden. Die ad-hoc-Evaluation dürfte sich vor allem auf die bereits genannten Service-Dienste des Wissenschaftlichen Begleiters beziehen: Beim Auftauchen von didaktischen Schwierigkeiten, beim Auftauchen von schlecht geeigneten Medien, nicht effizienten Lernsequenzen sollte der Wissenschaftliche Begleiter unmittelbar intervenieren können, auch indem er die vergleichbaren Erfahrungen in anderen Lehrergruppen des Schulversuches bereitstellt. Bei der Koordination eines evtl. vereinbarten Team-teachings wird er ebenfalls sich beteiligen, indem er partiell Unterrichtsinhalte der Kurse selbst oder durch die Vermittlung von Kollegen sichert. In diesem Bereich jedoch dürfte es sich in den

meisten Fällen um so kurzfristige Kommunikationsbedürfnisse handeln, daß eine über 100 km verlaufende Interaktion zu langatmig wäre. Die intensiver betriebene evaluative Absicht sollte sich in erster Linie in der Hospitation des Unterrichts sowie in der Vorbereitung der Bewertungsinstrumente niederschlagen. Die dadurch vermittelten Informationen werden in das zu planende Lehrerforum zurückgespiegelt, intensiv jedoch für den Workshop erst ausgewertet.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Die Wissenschaftlichen Begleiter sollten versuchen, soweit wie irgend möglich unmittelbar oder mittelbar bei der Unterrichtsrealisation beteiligt zu sein. Es dürfte zu vermuten sein, daß nur bei einer fortdauernden Kooperation der Planer mit den Lehrern auch während des Realisierungsprozesses, evaluative Arbeiten sozial akzeptiert werden.

METHODEN:

Gruppendiskussionsverfahren unter der besonderen Berücksichtigung der Überprüfung vorgenommener Entscheidungen.

PRODUKT:

Ein abgestimmtes Konzept arbeitsteiliger Ermittlung über Verlauf und Ergebnisse der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung. Eine Dokumentation des Entscheidungsprozesses unter besonderer Berücksichtigung der nicht berücksichtigten evaluativen Arbeitsperspektiven (Beitrag zur Leistungsmessung). Ein abgestimmter Programmentwurf zur Unterrichtsevaluation, eine Vereinbarung zu einem "Handbuch zur Evaluation eigenen Unterrichts für die Hand des Lehrers".

PHASE VII:

UNTERRICHTSBEGLEITENDE KONSTRUKTION UND EVALUATION

FRAGESTELLUNG:

Vom August 1977 bis zum Februar 1978 dauert die Erprobung der sozialberuflichen Grundbildung. Während dieses Zeitraums kommt es zu einer intensiven Kooperation zwischen den Lehrergruppen und hierüber auch zwischen den Wissenschaftlichen Begleitern und den Lehrern in den Projektregionen. Je nach Arbeitsbelastbarkeit finden 14-tägige bis 4-wöchentliche Arbeitsbesprechungen der Kurslehrer statt. Während dieser Arbeitsbesprechungen kommt es zu einem systematischen prozeßbegleitenden Erfahrungsaustausch der Lehrer, wobei versucht wird, alle gemachten

Erfahrungen vorzutragen und zu dokumentieren. Eine besondere Berücksichtigung findet im Prozeß der Begleitung neben dem fortlaufenden Protokollieren der Unterrichtswirklichkeit im Tagebuch die teilnehmende Beobachtung von Lehrern und von Wissenschaftlichen Begleitern an den interessanten, nach Möglichkeit exemplarischen Stellen der sozialberuflichen Grundbildung. Hierbei kommt es nicht nur darauf an, das Maß an Zielerreichung eines vorgelegten Plans zu überprüfen, vielmehr hat der Erfahrungsaustausch der Lehrer auch die Funktion, im Prozeß selbst das Produkt zu suboptimieren.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Während des Schulhalbjahres finden regelmäßige zum Erfahrungsaustausch statt, über das Halbjahr gestreckt findet die teilnehmende Beobachtung von Lehrern und Wissenschaftlichen Begleitern statt.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Hier sind alle Unterrichtenden der sozialberuflichen Grundbildung angesprochen, darüber hinaus die Wissenschaftlichen Begleiter, evtl. an der Curriculumentwicklung der anderen Kurse der Kollegschule beteiligte Kollegen.

BEARBEITER:

Die für den Erfahrungsaustausch verantwortlichen Koordinatoren in den Projektregionen sowie die Wissenschaftlichen Begleiter koordinieren und moderieren den aktuellen Erfahrungsaustausch, und sie sichern die Unterrichtsbeobachtung.

KONSTRUKTIVER UND EVALUATIVER ASPEKT:

Die intrinsische Evaluation wird von den Lehrern in den Projektregionen in einer elementaren Weise auch unabhängig von expliziten Evaluationsmaßnahmen und -methoden vorgenommen. Es kommt darauf an, diese impliziten Verarbeitungsprozesse soweit wie möglich explizit zu machen. Dies führt nicht nur dazu, daß Anregungen zur Verbesserung von Unterrichtsverläufen gegeben werden, daß im Vergleich Unterrichtsgeschehen bewertet wird, sondern daß darüber hinaus auch unter dem sozialpsychologischen Aspekt eine Stabilisierung der Lehrergruppen erfolgt. Diese Stabilisierung (Dampf-ablassen) hat jedoch nur dann eine Realisationschance, wenn es tatsächlich gelingt, den Erfahrungsaustausch auch konstruktiv zu begründen: nur wenn es gelingt,

für den konkreten Unterrichtsverlauf im Rahmen des Erfahrungsaustausches Anregungen zu sichern, kann dieser erfolgreich werden.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Die Unterrichtsbeobachtung der Wissenschaftlichen Begleiter und der Kollegen dient dazu, das Interesse der Planer an der Realisation im Unterricht zu dokumentieren. Der kontinuierliche Erfahrungsaustausch hat seine legitimatorische Funktion dort, wo die Verbindung von subjektiver Erfahrung und kollektiver Hilfestellung gelingt.

METHODEN:

Methodisch koordiniertes Lehrerforum und intensive zusammenfassende Protokollierung der aktuell diskutierten Probleme und Problemlösungsstrategien; teilnehmende Beobachtung an den exemplarischen Stellen der sozialberuflichen Grundbildung durch Wissenschaftliche Begleiter und Lehrer (vgl. Kap. 8 dieser Arbeit).

PRODUKT:

In der Einbeziehung des Kurstagebuchs liegt mit der Dokumentation des Lehrerforums, der Dokumentation des Unterrichtsgeschehens, eine voll strukturierte Erfahrungssammlung sowohl zum Unterrichtsverlauf als auch zu den über ihn gemachten Bewertungen vor.

PHASE VIII:

ZUSAMMENFASSENDE INFORMATIONSSAMMLUNG BEI SCHÜLERN

FRAGESTELLUNG:

Die Sicherung der bewährungsrelevanten Daten erfolgt auch bei den Schülern. Hierbei sind folgende Fragestellungen zu berücksichtigen: Einerseits erfolgt eine Informationssammlung über die Wirkungsweise der Kurse in der Form der Interpretation von Schülerleistungen, zum zweiten erfolgt die Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung in der eigentätigen "Evaluation" der Schüler im Prozeß des Lernens in den Kursen selbst, schließlich sollen die Schüler im Anschluß an die Grundbildung ihrer Einschätzungen zum neuen Curriculum selbst formulieren.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Während die erstgenannte Zielrichtung im Verlaufe des Curriculums anzusetzen ist, ist die zweite Zielrichtung an bestimmten Punkten im Curriculum erfolgt, wird

eine Befragung der Schüler zur Qualität der Kurse am Ende der sozialberuflichen Grundbildung durchgeführt.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Hier sind alle bzw. ausgewählte Schülergruppen zu berücksichtigen. Die Interpretation der Leistungsfähigkeit der Kurse sollte konflikt- und krisenorientiert erfolgen, d.h. es wird dort mit Interpretation und Diagnosen angesetzt, wo Lehrer über inhomogene Lerngruppen bzw. ein unbefriedigendes Lernklima klagen. Es wird also vereinbart, bezogen auf die Leistungsfähigkeit der Kurse, nicht die gesamte Population zu berücksichtigen. Die eigentätige Evaluation der Schüler sollte ebenfalls in ausgewählten Lerngruppen zum Zeitpunkt des Dreischrittes: Schule-Erkundungsauftrag-Schule erfolgen, zum anderen im vierten Grundbildungskurs an der Stelle, wo die Schüler selbst Qualifikationsanforderungen ihres späteren Curriculums ermitteln. Der kurze Bewertungsbogen am Ende der sozialberuflichen Grundbildung sollte dann von der Gesamtpopulation der Schüler beantwortet werden.

BEARBEITER:

Für alle Aufgaben sind die jeweiligen Wissenschaftlichen Begleiter zu den Kursen in enger Kooperation mit den Kurslehrern verantwortlich.

KONSTRUKTIVER UND EVALUATIVER ASPEKT:

Die drei vorgestellten Ebenen der Schülerbewertung werden bei der abschließenden Interpretation über die Wirkungsweisen der sozialberuflichen Grundbildung als Basismaterial mitherangezogen. Dies bedeutet, daß eine relative Rückmeldepromptheit sichergestellt sein muß. Bereits im Januar/Februar muß dafür das Material für die Planungsinterpretation vorbereitet sein. Dies bedeutet, daß aktuell relevante Einschätzungen der Schüler zu ihren eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen zunächst auszuwählen sind, unbeschadet davon und zu einem späteren Zeitpunkt eine intensivere, evtl. auch empirisch statistisch ausgelegte Analyse der Schülerbewertungen erfolgen.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Hier sollte im Vordergrund stehen, daß den Schülern selbst Gelegenheit gegeben wird, nicht nur Auskünfte über ihre Erfahrungen zu geben, sondern daß ihnen vielmehr auch die Möglichkeit zu gezielten Fragestellungen selbst eröffnet wird. Sie sollten aus der Antizipation der Funktion der sozialberuflichen Grundbildung und

der Qualifikationserfordernisse von Sozialberufen, die sie selbst gewählt haben, selbst zu Einschätzungen zur Qualität der Grundbildung einerseits und zu den curricularen Planungen der darauf folgenden Jahrgangsstufen motiviert werden.

METHODEN:

Unterrichtsbeobachtung, Hilfestellungen zur Formulierung von Fragebögen für die Schüler, Bewertungsbögen der Schülerbefragung. (vgl. Kap. 8).

PRODUKT: Einerseits ein aktuell abrufbares Informationsnetz von Schülereinschätzungen zur Qualität und Defiziten der sozialberuflichen Grundbildung, darüber hinaus Datenpotential für weiterreichende Interpretationen.

PHASE IX:

ZUSAMMENFASSENDE INFORMATIONSSAMMLUNG DURCH UND BEI DEN LEHRERN

FRAGESTELLUNG:

Neben den Möglichkeiten einer Schülerbefragung soll auch eine Lehrerbefragung eine wichtige Rolle spielen. Hierbei lassen sich wiederum mindestens zwei Funktionen unterscheiden: Zum einen sollen in der Form eines Tagebuchs die aktuellen Schwierigkeiten beim Unterrichtsgeschehen der sozialberuflichen Grundbildung dokumentiert und ausgewertet werden, zum anderen sollen die Lehrer ebenfalls zum Abschluß der sozialberuflichen Grundbildung in der Konfrontation eigener Hoffnungen und Befürchtungen mit den konkret gemachten Unterrichtserfahrungen an einer Befragung teilnehmen.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Die Lehrerbefragung und Auswertung geschieht in Analogie zur Schülerbefragung.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Die gesamte Population der Lehrer der sozialberuflichen Grundbildung.

BEARBEITER:

Der jeweilige Wissenschaftliche Begleiter und Koordinator in den Regionen bereitet die Befragung vor, sichert den Rücklauf und entwickelt Interpretationshypothesen.

KONSTRUKTIVER UND EVALUATIVER ASPEKT:

Das prozeßbegleitende Tagebuch wird vermutlich nicht von allen Lehrern zurückgegeben oder gar ausgefüllt werden. Dennoch kommt es darauf an, die mögliche Differenz zwischen Plan und Wirklichkeit an exemplarischen, auch die alltägliche Unterrichtswirklichkeit produktiv aufnehmenden Unterrichtsverläufen darzustellen. Aus der Sicht von konkreten Unterrichtsverläufen lassen sich auch Hypothesen zu der Struktur curricularer Planungen ableiten. Der abschließende Lehrerfragebogen wird nach Möglichkeit von allen Lehrern ausgefüllt und ausgewertet. Hierfür kann es sinnvoll sein, Einzelinterviews mit Lehrern zu führen. Für die Auswertung gilt das gleiche wie eben für die Schülerbögen. Es muß deutlich gemacht werden, daß und wie die Fragestellungen des Fragebogens auf die grundlegenden Hypothesen der Lehrer selbst zurückzuführen sind.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Sowohl die Möglichkeit des Tagebuchs als auch die Fragebögen sollen sichern, daß soviel Kritik wie irgend möglich an den Kursen zugelassen und bewußt gesammelt wird, es wird jedoch davon abhängen, wie stark die Lehrer jeweils an der Curriculumpräzisierung beteiligt waren, ob Kritik zur Selbstkritik wird, bzw. ob die Benennung von Unterrichtsproblemen nicht auch zur Benennung eigener Lehrdefizite führt. Dies führt dazu, daß eine Reihe von Fragen mehr informell gestellt werden, während andere Fragen (die explizit die Hypothesen der Lehrer aufnehmen) im strengeren Sinne als Bewertungsfragen eingebracht werden. Hierbei kann natürlich von der Evaluation nicht erwartet werden, daß sie bei einem gegebenenfalls eintretenden Tief in der Atmosphäre des Schulversuchs am Ende des Schulhalbjahres den Durchbruch zur mutiger Bestandsaufnahme und Innovationsbereitschaft schaffen kann.

METHODEN:

Vorformulierung von Verlaufprotokollen, Lehrerfragebögen, evtl. Vorschläge für Diagnose-Bögen zum Einsatz im Unterricht und zur Auswertung durch den Lehrer (vgl. Kapitel 8).

PRODUKT:

Information über den Unterrichtsverlauf aus der Sicht des Lehrers für die aktuelle Revision der Kurse sowie für die mittelfristige Auswertung des gesamten Curriculumprozesses.

PHASE X:

REKONSTRUKTION DER WIRKUNGSWEISE KOLLEGSTUFENSPEZIFISCHEN UNTERRICHTS

FRAGESTELLUNG:

Unmittelbar im Anschluß an die realisierte sozialberufliche Grundbildung werden Lehrer und Planer zu einem workshop eingeladen. Dieser zweitägige workshop wird die intensive Auswertung der sozialberuflichen Grundbildung zum Gegenstand haben. Parallel zur Vorbereitung dieses workshops dürfte die Curriculumimplementation der Jahrgangsstufe 11.2 geschehen, so daß für einen Teil des workshops eine Planungsdiskussion des Curriculums der Jahrgangsstufe 11.2 sinnvoll erscheint, zumindest mit den Kollegen, die darüber hinaus Kurse der Jahrgangsstufe 11.2 unterrichten werden.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Der workshop findet in unmittelbarem Anschluß an den Beginn des zweiten Schulhalbjahres (März 1978) statt. Bis dahin erfolgt eine erste Auswertung der Erfahrungen zur sozialberuflichen Grundbildung.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Alle Unterrichtenden der sozialberuflichen Grundbildung, Wissenschaftliche Begleiter u. Kollegen, die in den Projektregionen Unterrichtsprojekte der Jahrgangsstufen 11.2 unterrichten und geplant haben (eine besondere Informierung interessierter anderer Kollegen aus anderen Projektregionen wird dabei nicht ausgeschlossen).

BEARBEITER:

Die Vorbereitung des workshops unterliegt einer kleinen Arbeitsgruppe von zwei Wissenschaftlichen Begleitern sowie zwei bis drei Vertretern aus den jeweiligen Projektregionen. Der vorbereitende Ausschuß wird bereits während der ersten Monate des Jahres 78 seine Arbeit aufnehmen. Seine Aufgabe wird es nicht sein, alle Informationen zu sammeln und auszuwerten. Der vorbereitende Ausschuß koordiniert lediglich die an unterschiedlichen Orten laufenden Maßnahmen zur Bewährungskontrolle und sorgt für die Formulierung eines Tagungsprogramms (Auswahl der evaluativen Hypothesen des Materials usw.).

EVALUATIONSASPEKT:

Nachdem der vorbereitende Ausschuß nach Maßgabe der aufgetauchten relevantesten Planungsmöglichkeiten und -schwierigkeiten eine Auswahl von möglichen Themen und eine Vorbereitung von Tagungsmaterialien vorgenommen hat,

erfolgt eine kriteriumsorientierte Interpretation der sozialberuflichen Grundbildung. Zumindest entlang der Systemkriterien der Kollegschule (vgl. Kap. 4 dieser Arbeit) dürfte der Stellenwert der sozialberuflichen Grundbildung nun nach Maßgabe der Erfahrungen zu interpretieren sein. Hierbei wird es darauf ankommen, ein ausgewogenes Verhältnis von interessanten Einzelbeobachtungen und übertragungsfähigen generelleren Erfahrungen herzustellen. Der zweitägige workshop kann sich nicht auf eine relativ umfassend durchgeführte und dokumentierte Evaluation kaprizieren. Dies dürfte auch nicht das Interesse der Lehrer sein. Diese ausgeführte evaluative Dokumentation erfolgt erst im Anschluß an den workshop, vor allem auch nach Maßgabe der gesonderten Erfahrungen des workshops selbst durch eine kleine Arbeitsgruppe. Dieser Arbeitsgruppe gehören nach Möglichkeit die gleichen Personen an, die den workshop vorbereitet haben.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Die Auswertungsevaluation auf dem workshop sollte in erster Linie dem strukturierten Erfahrungsaustausch der Lehrer der Grundbildung dienen. Mit der Stimulierung dieses Erfahrungsaustausches entsteht weiteres, vermutlich empirisch sehr wichtiges Datenmaterial zur abschließenden Bewährungskontrolle der sozialberuflichen Grundbildung. Die erste Auswertung der Lehrererfahrungen mit dem Curriculum dient also nochmals als Erhebungsphase zur Bewährungskontrolle des Konzepts.

METHODEN:

Neben der Dokumentenanalyse zu den unterschiedlichen Maßnahmen der vorbereitenden und unterrichtsbegleitenden Evaluation: (a) Zur Vorbereitung des workshop: evtl. ein kurzer Fragebogen zu den Relevanzentscheidungen bei der Auswahl von Themen des workshops, erste grobe Auswertung der vorab vorgenommenen Methoden nach Maßgabe dieses Kriterienkatalogs; (b) während des workshops: evtl. Einsatz eines Prozeßfragebogens, Entscheidung zum Modus des Erfahrungsaustausches, ausführliches Verlaufsprotokoll (wahrscheinlich eher handschriftlich denn über Tonband); (c) im Anschluß an den workshop: empirisch aktuelle Bedingungsanalyse nach Maßgabe der Realanalyse des Evaluationsdesigns (vgl. Kap. 8).

PRODUKT:

Evaluative Einschätzungen und Empfehlungen für den weiteren Aufbau von Bildungsgängen (insbesondere aktuelle Empfehlungen zu curricularen Fragen der Jahrgangsstufe 11.2) sowie Orientierungspunkte für die Revision der Kurse der

sozialberuflichen Grundbildung.

PHASE XI:

REVISION DER SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG

FRAGESTELLUNG:

Die Revision der sozialberuflichen Grundbildung sollte nach Maßgabe einer extensiv ausgeführten Bewährungs-kontrolle erfolgen. Die Revision sollte nicht nur ein revidiertes Produkt vorstellen, sondern auch den Lern-prozeß dokumentieren, der aufgrund einer einmaligen Erprobung der Kurse der sozialberuflichen Grundbildung zu verzeichnen ist.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Ein in den Revisionsentscheidungen dokumentiertes Konzept der sozialberuflichen Grundbildung wird für den zweiten Durchlauf zum Mai 1978 vorgelegt.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Die intensive Auswertung der sozialberuflichen Grundbildung wird durch die eben benannte kleine Arbeitsgruppe gesichert. Die Revision der Kurse kann durch etwas anders zusammengesetzte Gruppen erfolgen. Falls es gelingt, Lehrer für diese Aufgabe freizustellen, sollten Lehrergruppen das revidierte Curriculum zu den Kursen dokumentieren.

BEARBEITER:

Verantwortlich für die Auswertung der Erfahrungen und die damit verbundenen Arbeiten sollte jeweils ein Vertreter der Projektregion und ein Wissenschaftlicher Begleiter sein.

EVALUATIONSASPEKT:

Die Auswertung der Erfahrungen sowie die Revision des Grundbildungscurriculums sollte in dieser Phase unter dem Gesichtspunkt der instanzneninternen Relevanz geschehen. Ergebnisse und weiterführende Hypothesen, neue Unterrichtsentwürfe, Für- und Widerkataloge von Modellvarianten etc. dürften in erster Linie denjenigen Lehrer interessieren, der den zweiten Durchgang der sozialberuflichen Grundbildung in Angriff nimmt. Dies kann ein Lehrer sein, der bereits mit Kursen der sozialberuflichen Grundbildung Erfahrung hat, es kann aber auch ein Lehrer sein, der neu einsteigt. Dies hat auch Konsequenzen für die Repräsentierung der Ergebnisse. Sie sind in erster Linie unter der Handlungsrelevanz einer erneuten

Unterrichtserprobung und Unterrichtsplanung vorzunehmen.

LEGITIMATIONSASPEKT:

Die intensivere Vorbereitung und Auswertung der Erfahrungen des ersten Durchlaufs kann nur bei den Lehrern sozial anerkannt erfolgen, wenn einige Kollegen zumindest für das Schuljahr 78/79 für diese Aufgabe freigestellt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, daß die Revisoren ohne eine plastische Unterrichtserfahrung die Revision vornehmen. Darüber hinaus wird es darauf ankommen, das revidierte Curriculum so mit exemplarischen Unterrichtserfahrungen und Modifikationen zu illustrieren, daß der Leser nicht nur den Plan, sondern auch die mit ihm gemachten Erfahrungen überschaubar nachvollziehen kann.

METHODEN:

Evtl. zur möglichen Relevanzsteigerung des beigegebenen Erfahrungsmaterials eine kurze Befragung bei den interessierten betroffenen Lehrern.

PRODUKT:

Ein Erfahrungsbericht über die sozialberufliche Grundbildung und Unterrichtsempfehlungen für den zweiten Durchlauf.

PHASE XII:

AUSHANDLUNG DES KATALOGS DER EMPFEHLUNGEN FÜR DIE FORTSCHREIBUNG CURRICULARER PLANUNG IM SCHWERPUNKT 15:
ERZIEHUNG UND SOZIALES

FRAGESTELLUNG:

Im Rahmen der Arbeitsteilung dürfte es sehr wahrscheinlich sein, daß andere Kollegen in den Regionen mit den Folgecurricula der sozialberuflichen Grundbildung zu tun haben werden, daß darüber hinaus auch andere Kollegen in überregionalen Instanzen an der curricularen Ausgestaltung der Kurse der Jahrgangsstufen 11.2 ff arbeiten werden. Die Erfahrungen und daraus entwickelten Empfehlungen für die Curriculumentwicklung sind diesen Gruppen zu vermitteln. Hierfür ist ^{ein} zweiter workshop geplant.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Der workshop sollte im Juni/Juli 1978 (2-tägig) durchgeführt werden.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Es empfiehlt sich, eine etwas inhomogenere Lehrergruppe einzuladen: Es sollten Lehrer aus den Projektregionen, aber auch Lehrer aus überregionalen Fachgruppen eingeladen werden. Hierbei ist das breite Spektrum von Fächern, die im Schwerpunkt 15 vertreten sind, zu berücksichtigen.

BEARBEITER:

Wiederum ein kleines Team von Wissenschaftlichen Begleitern und Kollegen in den Projektregionen sollten die Arbeitsergebnisse bis zur Phase XI adressatenspezifisch vorbereiten. Es empfiehlt sich also, ein gezieltes Tableau von Empfehlungen und Erfahrungen zur Grundlage des workshops zu machen.

EVALUATIONSASPEKT:

Das vorgelegte Datenmaterial zu den Erfahrungen der sozialberuflichen Grundbildung ist dahingehend zu überprüfen, ob es Transferhypothesen ermöglicht, die eine Lernstruktur in den folgenden Kursen evtl. auch in anderen Fächern antizipiert. Will man ein Auseinanderfallen der Bildungsgänge im Schwerpunkt 15 in Fächer verhindern, sind von vornherein Fachkollegen der Bezugswissenschaften und anderer Lernbereiche mitinzuzuziehen. Es kann jedoch nur dann Motivierungswirksam werden, wenn aus der Sicht der sozialberuflichen Grundbildung Hypothesen zum Lernarrangement in anderen Kursen und Fächern vorgetragen werden. Dies betrifft natürlich nicht in erster Linie fachimmanente Strukturen des Faches, sondern vielmehr die Frage der Lernmethodik, der Gruppierung und so fort.

KONSTRUKTIONS- UND LEGITIMATIONSASPEKT:

Das Fachgrenzendenken der Kollegstufenlehrer dürfte mit dem Start fachorientierten Lernens sich wieder entfalten, wie wohl es in der sozialberuflichen Grundbildung tendentiell aufgehoben war. Die Planungsmotiviertheit der Lehrer für Curricula der Jahrgangsstufen 11.2 ff dürfte stark ver(un)sicherungsfähig sein durch die konkreten guten oder schlechten Erfahrungen mit integrierten Kursen in der Grundbildung. Insofern kann erwartet werden, daß auch bei den Lehrern anderer Kurse und Fächer ein starkes Interesse an den Unterrichtserfahrungen besteht. Darüber hinaus besteht einerseits die große Chance, in diesem zweiten workshop Planungserfahrungen und Evaluationserfahrungen für größere Planungseinheiten und Evaluationseinheiten

(Bildungsgänge) nutzbar zu machen, andererseits besteht auch die Gefahr, daß die erfahrenen Kollegen "imperialistisch" die eigenen Erfahrungen verabsolutieren.

METHODEN:

Diagnosebögen zu den Erwartungen, Unterstellungen der eingeladenen Kollegen bezüglich der sozialberuflichen Grundbildung, aber auch der Lernstruktur in ihren eigenen Fächern und Kursen.

PRODUKT:

Die Dokumentation der ersten Außenkonfrontation der Erfahrungen der sozialberuflichen Grundbildung mit Lehrern anderer Curriculumprojekte, Empfehlungen zur Curriculumkonstruktion, zur curricularen Planungsstrategie und zur Curriculumevaluation in den Bildungsgängen. Das heißt auch Vorbereitung einer Bildungsgangsevaluation in der Kollegschule im Schwerpunkt 15 Erziehung und Soziales.

PHASE XIII:

DOKUMENTATION DER INTEGRIERTEN SOZIALBERUFLICHEN GRUNDBILDUNG FÜR ANDERE INTERESSIERTE GRUPPEN (INSBESONDERE FÜR DIE WISSENSCHAFTLICHE UND BILDUNGSPOLITISCH INTERESSIERTE ÖFFENTLICHKEIT)

FRAGESTELLUNG:

Dem der versuchsinternen Sammlung von Erfahrungen und Empfehlungen wird es darauf ankommen, einen weniger handlungsorientierten Text der Bewährungskontrolle zu verfassen, der weniger für insider, mehr dafür für unbelehrsame oder informationshungrige outsider gedacht ist.

ZEITPUNKT/FRISTEN:

Vorlage einer Evaluationsstudie zum Schwerpunkt 15 inclusive Curriculum Ende 1978.

KOMMUNIKATIONSPARTNER:

Die dann noch am Projekt arbeitenden Wissenschaftlichen Begleiter, evtl. an einer solchen Arbeit interessierte engagierte Kollegen aus den Regionen.

BEARBEITER:

dito

EVALUATIONSASPEKT:

Es wird vorgeschlagen, eine ausführliche Veröffentlichung unter konstruktiven und evaluativen Aspekten erst zu diesem Zeitpunkt vorzunehmen. Die Evaluationsstudie soll Rechenschaft ablegen über die Möglichkeiten einer handlungsorientierten Begleitforschung an einem Beispiel. Aber nicht nur die reflexive Evaluation einer handlungsorientierten Strategie ist Thema, sondern natürlich auch und in erster Linie die konkreten Erfahrungen zu einem exemplarischen Fall der Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen.

KONSTRUKTIONS- UND LEGITIMATIONSASPEKT:

Wissenschaftlich ausgelegter Nachweis der Curriculum-evaluation der sozialberuflichen Grundbildung im Schwerpunkt 15, evtl. Nachweis über die Möglichkeit der empirischen aber auch der Handlungsrelevanz einer handlungsorientierten Begleitforschung.

METHODEN:

Summative Auswertung der geplanten Curriculumrevision nach Maßgabe der Forschungsziele und Handlungsziele der Evaluation.

PRODUKT:

Nachweis einer Planungs-, Realisierungs-, Optimierungs- und Innovationsbilanz unter inhaltlichen, sozialen und zeitlichen Kriterien nach der Maßgabe einer Unterrichtsevaluation, einer Kontextevaluation sowie einer Prüfung der evaluativen Daten im Rahmen einer Auswertungsevaluation (workshop) mit den Betroffenen. (Evtl. dürfte es erforderlich sein, vorab für die Administration kleinere Exposés (Erfahrungsberichte) z.B. für die Bund-Länder-Kommission, für KMK-Anträge etc. zu verfassen. Diese ad-hoc-Papiere sind in dem Phasenschema nicht enthalten, sie werden ggf. verfaßt).

11. Literaturverzeichnis

- ADORNO, T.W. :Dialektische Epilegomena zu Subjekt und Objekt und Theorie und Praxis; in: ders.: Stichworte, Frankfurt 1969
- ALBERT, H. (Hrsg.) :Theorie und Realität, Tübingen 1964, 1972²
- ALBERT, H. :Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1972²
- APEL, K.O. :Sprechaktttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen; in:ders. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976
- ATTESLANDER, P. :Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin New York 1971
- BAACKE, D. :Ausserschulische Pädagogik, München 1976
- BACHMAIR, G. :Unterrichtsanalyse, Weinheim 1974
- ders. :Möglichkeiten und Grenzen des Diagnosebogens; in:Z.f. Päd. 6/75 ,S.951ff
- BALES, R.F. :Die Interaktionsanalyse:Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen; in:KÖNIG, R. (Hrsg.): Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln 1968⁶, S.148-170
- BAUMERT, J./RASCHERT, J. :Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen; in:Z.f.Päd. 6/74, S.887ff
- BAUMERT, J. :Handlungsorientierte Begleitforschung. Begründete Angst vor der selbstgestellten Aufgabe; in:HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hrsg.) :Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 77/78, S.214ff
- BECK, L.W. :Bewußte und unbewußte Motive; in:RITSERT, J. (Hrsg.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns S.165 ff, Frankfurt 1975
- BECKERMANN, A. (Hrsg.) :Analytische Handlungstheorie-Band2, Handlungserklärungen, Frankfurt 1977
- BEYER, K. :Der Pädagogikunterricht, München 1976
- BENNIS, W.G. et al. :Änderung des Sozialverhaltens, Stuttgart 1975
- BERNDT, E.B. et al. :Erziehung der Erzieher:das Bremer Reformmodell, Reinbeck 1972
- BERNHARDT, M. et al. :Soziales Lernen in der Gesamtschule -eine empirische Studie, München 1974

- BERGER, P.L./LUCKMANN, T. : Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1971²
- BERGER, H. : Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt 1974
- BERGMANN, K./PANDEL, H.J. : Geschichte und Zukunft-Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt 1975
- betrifft: erziehung : Themenhefte zur Unterrichtsforschung und zum heimlichen Lehrplan 5/73; 9/74
- BILDUNGSRAT, DEUTSCHER : Der Strukturplan des Bildungswesens, Bonn 1970
- ders. : Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974
- ders. : Bericht 75 - Entwicklungen im Bildungswesen, Bonn 1975
- BIRKMANN, G. et al. : Historische und systematische Aspekte der Berufsrolle und - Kompetenz - Grundbildungskurs IV der sozialberuflichen Grundbildung der Kollegscheule NW, Düsseldorf 1977 mimeogr.
- BLANKERTZ, H. : Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, 1975⁹
- ders. (Hrsg.) : Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Bochum 1971
- ders. (Hrsg.) : Fachdidaktische Curriculumforschung - Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Bochum 1973
- ders. : Einleitung zu : GRUSCHKA, A. (Hrsg.) : Ein Schulversuch wird überprüft, Kronberg 1976^a, S. 1ff
- ders. : Integrationsversuche im Bildungswesen - Hoffnungen, Provokationen, Notwendigkeiten; in: HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hrsg.) : Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 27 ff
- BLANKERTZ, H./GRUSCHKA, A. : Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension; in: Z.f. Päd. 5/75, S. 677 ff
- BLOOM, B. et al. : Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972
- ders. zusammen mit KRATHWOHL und MASIA: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim 1975
- BLINKERT, B. : Berufskrisen in der Sozialarbeit, Weinheim 1976
- BOURDIEU, P. et al. : Le métier de sociologue, Paris, Den Haag, 1973, 21 ff

- BOURDIEU, P. : Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt 1976
- BRANDENBURG, A.G. : Systemzwang und Autonomie - Gesellschaft und Persönlichkeit bei Talcott Parsons, Düsseldorf 1971
- Brand, M./WALTON, D. (Hrsg.) : Action theory - proceedings of the Winnepeg conference on human action, Dordrecht-Holland 1976
- BREDENKAMP, J. : Der Signifikanztest in der psychologischen Forschung, Frankfurt 1972
- BRÜGELMANN, H. : Offene Curricula; in: Z.f.Päd. 1/72, S.85 ff
- BRUNER, J.S. : Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970
- BUBNER, R. : Wissenschaftstheorie und Systembegriff - zur Position von N. Luhmann und deren Herkunft; in: ders.: Dialektik und Wissenschaft, Frankfurt 1973, S.112 ff
- ders. : Handlung, Sprache und Vernunft - Grundbegriffe praktischer Philosophie, Frankfurt 1976
- BÜHL, W.L. (Hrsg.) : Verstehende Soziologie - Grundzüge und Entwicklungstendenzen, München 1972
- ders. (Hrsg.) : Reduktionistische Soziologie - Soziologie als Naturwissenschaft?, München 1974
- BULLA, H.G. et al. : Pädagogische Innovationsforschung als konstruktive Schulforschung; in: SEYBOLD, H. (Hrsg.) : Innovation im Unterricht, Maier/Ravensburg 1976, S.133 ff
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION-für BILDUNGSPLANUNG : Auswertungsbogen Projektgruppe "Gesamtschule, Bonn 1977 mimeogr.
- BURSTEN-HURRELMANN : Abweichendes Verhalten in der Schule - eine Studie zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973
- CICOUREL, A.V. : Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt 1970
- ders. : Generative Semantik und die Struktur der sozialen Interaktion; Ethnomethodologie; beide in: ders. : Sprache in der sozialen Interaktion, München 1975, S.69;113 ff
- Clemenz, M. : Soziologische Reflexion und sozialwissenschaftliche Methode, Frankfurt 1970
- Cloetta, B. et al. : Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerbildung; in: Z.f.Päd. 6/73, S.919 ff
- JOHN, R.C. : Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems - Axiome, Postulate, Hilfsregeln; in: Gruppendynamik 3/74, S. 150 ff
- dies. : Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion

- , Stuttgart 1975
- COMBS, A.W. et al. : Die helfenden Berufe , Stuttgart 1975
- CURRICULUM-ARBEITSGRUPPE KASSEL : Studienmodell sozialer Berufe, Neuwied 1973
- DAVIDSON, D. : Essentielle und kausale Handlungserklärungen; in: RITSERT, J. (Hrsg.) : Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns, Frankfurt 1975, S.108 ff
- ders. : Die logische Form von Handlungssätzen; in : MEGGLE, G. (Hrsg.) : Analytische Handlungstheorie Band 1 - Handlungsbeschreibungen, Frankfurt 1977, S.308 ff
- DANTO, A.C. : Analytical Philosophy of Action, Cambridge University Press 1973
- ders. : Vorstellungselemente in menschlichen Handlungen; in : Neue Hefte für Philosophie 9, S.1 ff
- DERSCHAU, D. von : Die Erzieherausbildung - Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform, München 1974
- ders. : Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik, Giessen 1976
- DIEDERICH, J. : Unterrichtsforschung - vertikale Designs; in : Z.f.Päd. 6/75^a, S.823 ff
- ders. : Die Praxis begleitende Forschung; in : Bildungsforschung - Probleme, Perspektiven, Prioritäten Band 2 (Hrsg.) : ROTH, H./FRIEDRICH, D.,; Stuttgart 1975^b, S.183 ff
- DIETRICH, T. (Hrsg.) : Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn 1962
- DOHMEN, G./MAURER, F. (Hrsg.) : Unterricht - Aufbau und Kritik, München 1968
- DUERR, H.P. : Ni Dieu - ni maître - anarchistische Bemerkungen zur Bewußtseins- und Erkenntnistheorie, Frankfurt 1974
- EICHNER, K./SCHMID T, P. : Aktionsforschung - eine neue Methode in : Soziale Welt 2/74, S.145 ff
- EIGLER, G. et al. : Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen, Villingen-Stuttgart. 1971
- FEYERABEND, P.K. : Kuhns Struktur wissenschaftlicher Revolutionen - ein Trostbüchlein für Spezialisten? ; in : LAKATOS, I./MUS-

- GRAVE, A. (Hrsg.) : Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig 1974, S. 191 ff
- ders. : Wider den Methodenzwang - Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 1976
- FEND, H. et al. : Gesamtschule und dreigliedriges Schulwesen - eine Vergleichsuntersuchung über Chancengleichheit und Durchlässigkeit, Stuttgart 1976
- ders. : Zwischenbilanz eines Schulversuchs; in : Arbeitsmaterialien der GGG Heft 8/76, 1 ff
- ders. : Wissenschaftssoziologische Perspektiven für eine Analyse der Begleitforschung im Rahmen von Modellversuchen im Bildungswesen, Konstanz 1976 mimeogr.
- FINGERLE, K.H. : Sozialisationsprobleme im obligatorischen Bereich der Kollegschule; in : LENZEN, D. (Hrsg.) : Curriculumentwicklung in der Kollegschule - der obligatorische Lernbereich, Frankfurt 1975, S. 301 ff
- FISCHER, W. et al. (Hrsg.) : Arbeitsbuch Pädagogik I - IV, Düsseldorf 1975 ff
- FLANDERS, N.A. : Analysing Teaching Behavior, Addison-Wesley Readings Massachusetts 1970
- FLECHSIG, K.H./HALLER, H.D. : Einführung in didaktisches Handeln Stuttgart 1975
- FLITNER, W. : Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1967³
- FLÖSSNER, W. et al. : Theorie: Oberstufe - Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, Braunschweig 1977
- FORD, G.W./PUGNO, L. (Hrsg.) : Wissensstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972
- FRECH, H.W. : Interaktionsforschung in Schule und Lehrerbildung; in : ROTH, L./PETRAT, G. (Hrsg.) : Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Hannover 1974, S. 141 ff
- FRENCH, W.L./BELL, C.H. : Organisationsentwicklung, Bern 1977
- FREUDENTHAL, H. : Schulleistungen im internationalen Vergleich; in: Z.f.Päd. 6/75, S. 889 ff
- Friedrichs, J. : Methoden der empirischen Sozialforschung, Reinbeck 1973
- FUCHS, W. et al. : Lexikon zur Soziologie, Opladen 1973

- GAGNE, R.M. : Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover
1969
- GARLICH, A. et al. : Didaktik offener Curricula, Weinheim
1974
- GARFINKEL, H. : Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs,
1967
- ders./SACKS, H. : Über formale Strukturen praktischer Handlungen;
in : WEINGARTEN, E. et al. (Hrsg.) : Ethnomethodologie - Bei-
träge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt
1976, S. 130 ff
- GIESEN, B./SCHMID, M. (Hrsg.) : Theorie, Handeln und Geschichte,
Hamburg 1975
- GOFFMANN, E. : Interaktionsrituale, Frankfurt 1967
- ders. : Das Individuum im öffentlichen Austausch, Frankfurt
1974
- GROSS, E. et al. (Hrsg.) : Erziehungswissenschaftlicher Unterricht,
Ratingen 1977
- dies. (Hrsg.) : Dimensionen der Pädagogik, Düsseldorf 1976 ff
- GRUSCHKA, A. (Hrsg.) : Ein Schulversuch wird überprüft - Das
Evaluationsdesign für Kollegschnle NW als Konzept hand-
lungsorientierter Begleitforschung, Kronberg 1976
- ders. : Methodologische Probleme einer handlungsorientierten
Begleitforschung - dargestellt am Evaluationsdesign des
Schulversuch Kollegschnle NW; in : HAPT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.) :
Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, Weinheim 1977,
S. 143 ff
- ders./NAUL, R. : Workshop zum Schwerpunkt 15 der Kollegschnle -
Arbeitsergebnisse, Planung und Evaluation, Münster 1976
mimeogr.
- ders./SEMMERLING, R. : Gesamtschnle-Kollegschnle - Kontinuität
einer Schnlreform oder kontinuierliche Schnlreform? ; in :
HALLER, H.D./LENZEN, D. (Hrsg.) : Jahrbuch für Erziehungs-
wissenschaft 77/78, S. 185 ff
- ders./RÜDELL, G. : Kontextevaluation der Versuchsregion Düssel-
dorf des Kollegschulversuchs NW, Münster 1977 mimeogr.
- dies. : BEKOMMEN REFORMEN NUR RECHT, WENN SIE RECHT HABEN? ; in:
Z.f.Päd. 3/78
- dies. : Welche Perspektiven ergeben sich für die Integration

- von "allgemeiner" und beruflicher Bildung nach der Eröffnung der ersten Kollegscheule in NRW ? - Einige Implementationserfahrungen zur curricularen und organisatorischen Struktur der integrierten Sekundarstufe II; in : Die Deutsche Berufs- und Fachschule 2/78
- ders. et al. :Ziele, Inhalte, Methoden des Lehrens und Lernens- Grundbildungskurs I der sozialberuflichen Grundbildung der Kollegscheule, Düsseldorf 1977 mimeogr.
- ders./NAUL,R./HEURSEN,G. :Wie die sozialberufliche Grundbildung entstand ;in :KELL,A./SCHENK,B.(Hrsg.) :Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II, Kronberg 1978 im Erscheinen
- GSTETTNER,P./SEIDL,P. :Sozialwissenschaften und Bildungsreform, KÖLN 1975
- ders.:Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme; in : Z.f.Päd. 3/76, S.321 ff
- ders./SEIDL,P. :Sozialpsychologische Aspekte wissenschaftlicher Begleitforschung, Innsbruck 1976 mimeogr.
- HAAG,F. et al. :Aktionsforschung - Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972
- HABERMAS,J. :Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt 1970
- ders. :Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz;in : ders./LUHMANN,N. :Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S.101ff
- ders. :Wahrheitstheorien; in : Festschrift Schulz, Pfullingen 1973, S. 211 ff
- ders. :Was heißt Universalpragmatik; in :APEL,K.O. (Hrsg.) : Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976 ,S.174 ff
- HACK,L. :Subjektivität im Alltagsleben - zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen, Berlin New York 1977
- HAEBERLIN,U. :Empirische Analyse und pädagogisches Handeln; in: Z.f.Päd. 5/75, S.653 ff
- HALLER,H.D. :Determinanten des Unterrichts als Planungsprämissen; in :FREY,K.(Hrsg.) :Curriculum-Handbuch Band II München 1975, S. 539
- HAUSMANN,G. :Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Hei-

- 41 -
- delberg 1959
- HAVELOCK, R.G. :Schulinnovation - ein Leitfaden, Bern 1976
- HEDERER, J. :Wieviele Erzieher brauchen wir denn noch ?; in :
Informationsdienst für Dozenten an sozialpädagogischen Aus-
bildungsstätten 2-3 /76
- HEINEMANN, M. :Die "berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik" -
Ein neues Lehramt in der Sekundarstufe II in NRW; in :
Bildung und Erziehung 2/77, S. 112 ff
- HEIMANN, P. et al. :Unterricht - Analyse und Planung, Hannover
1970⁵
- HEINZE, T./SCHULTE, H. :Analyse von Unterrichtssituationen im Kon-
text praxisnaher Curriculumentwicklung; in :ROTH, L./PE-
TRAT, G. (Hrsg.) :Unterrichtsanalysen in der Diskussion,
Hannover 1974, S. 345 ff
- ders. et al. :Handlungsforschung im pädagogischen Feld,
München 1975
- ders. :Unterricht als soziale Situation, München 1976
- HELBERGER, CH. :Marxismus als Methode, Frankfurt 1974
- HENTIG, H. von :Erkennen durch Handeln - Zur Rehabilitierung
der Erfahrung im Lernen; in :FLITNER, A./HERMANN, U. (Hrsg.) :
Universität heute - Wem dient sie ? Wer steuert sie ? ,
München 1977, S. 198 ff
- HEURSEN, G./NAUL, R./GRUSCHKA, A. :Die sozialberufliche Grund-
bildung - Konzept und Konstruktionsansatz; in :KELL, A./
SCHENK, B. (Hrsg.) :Grundbildung in der integrierten Se-
kundarstufe II, Kronberg 1978 im Erscheinen
- ders. :Der Schwerpunkt Erziehung und Soziales der Kolleg-
schule - Bedingungsanalyse seines Konstruktionsansatzes,
Münster 1977 mimeogr.
- HOFFMANN, J. et al. :Unterrichtsvorbereitung, Dornberg-
Frickhofen 1975
- HOLM, K. (Hrsg.) :Die Befragung - Band I - III ,München
1975 f
- HOPF, CH. :Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik
qualitativer Interviews in der Sozialforschung, Berlin .
MPI 1977 mimeogr.
- HOPF, D. :Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und
Institutionalisierung der pädagogischen Diagnostik; in :
ROTH, H./FRIEDRICH, D. (Hrsg.) :Bildungsforschungs-Probleme,

- Perspektiven, Prioritäten Teil 2, Stuttgart 1975, S. 219 ff
- HUBER, F. :Allgemeine Unterrichtslehre., Bad Heilbrunn 1963⁸
- INGENKAMP, K. et al :Tests in der Schulpraxis, Weinheim 1971
- ders. :Pädagogische Diagnostik, Weinheim 1975
- JÜRGENSMEIER, H.G. et al. Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1976
- KANNGIESSER, S. :Sprachliche Universalien und diachrone Prozesse; in :APEL, K.O. (Hrsg.) :Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976, S. 273 ff
- KEIM, W. (Hrsg.) :Gesamtschule - Bilanz ihrer Praxis, Hamburg 1976²
- KELL, A./SCHENK, B. (Hrsg.) :Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II, Kronberg 1978 im Erscheinen
- KELBER, R./SCHREIBER, B. :Wie verhindert man Schulreform? , Starnberg 1973
- KLAFKI, W. :Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963
- ders. et al. :Funk-Kolleg :Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1970
- ders. :Handlungsforschung im Schulfeld; in :Z.f.Päd., 4/74 S. 487 ff
- ders. :Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik; in : Z.f. Päd. 1/76, S. 77 ff
- ders. :Replik auf Peter Mencks "Anmerkungen zum Begriff der Didaktik" ; in :Z.f.Päd. 5/76, S. 803 ff
- KLAUER, K.J. :Methodik der Lernzieldefinition und Lehrstoffanalyse, Düsseldorf 1974
- KLINK, J.G. :Klasse H 7 E , Bad Heilbrunn 1974
- KÖHLER, G. (Hrsg.) :Wem soll die Schule nützen?, Frankfurt 1974
- ders./REUTER, E. (Hrsg.) :Was sollen Schüler lernen? , Frankfurt 1973
- KÖNIG, E./RIEDEL, H. :Unterrichtsplanung I - Konstruktionsgrundlagen und -kriterien, Weinheim 1975

KOORDINIERUNGSSTELLE SEKUNDARSTUFE II: Gestalt und Anwendung eines Konzeptes zur praxisnahen Curriculumentwicklung in der Kollegscheule, Düsseldorf 1976²

KORDES, H. : Pragmatische Curriculumentwicklung und obligatorischer Bereich - Strategien und Orientierungspunkte; in : LENZEN, D. (Hrsg.) : Curriculumentwicklung in der Kollegscheule: der obligatorische Bereich, Frankfurt 1975, S. 117

ders. : Rückerinnerungsbericht über die Entscheidungsprozesse zur Erfassung eines integrierten Schwerpunktes "Sprache und Literatur", Münster 1976^a mimeogr.

ders. : Zur Relevanz Handlungsorientierter Begleitforschung im Modellversuch Kollegscheule, Münster 1976^b mimeogr.

ders. : "Skill und Diagnose" - Evaluationsprogramm für die fremdsprachlichen Diagnose-Kurse in der Eingangsstufe der Kollegscheule, Münster 1977 mimeogr.

KRAPPMANN, L. : Typisches und Individuelles - Berichte über Elterninterviews im Sozialisationsprojekt des MPI, Teil II, Berlin 1976 mimeogr.

KREPPNER, K. : Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Stuttgart 1975

KULTUSMINISTERIUM NW : Kollegstufe NW, Ratingen 1972, 1974

ders. : Schulversuch Kollegscheule NW, Köln 1976

KUTSCHA, G. : Das politisch-ökonomische Curriculum, Kronberg 1976

ders. : Wissenschaftspropädeutik und Grundbildung in der Kollegscheule; in : KELL, A./SCHENK, B. (Hrsg.) : Grundbildung in der integrierten Sekundarstufe II, Kronberg 1978 im Erscheinen

LANGE, E./BÜSCHKES, G. : Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt 1975

LAUCKEN, U. : Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1973

LEITHÄUSER et al. : Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt 1977

LEMPERT, W./FRANZKE, R. : Die Berufserziehung, München 1976

LENZEN, D./MEYER, H.L. : Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung; in : LENZEN, D. (Hrsg.) : Curriculumentwicklung in der Kollegscheule: der obligatorische Bereich, Frankfurt 1975

- ders. :Offene Curricula - Leidenschaft einer Fiktion; in :LENZEN, D./HALLER, H.D. (Hrsg.) :Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976, S. 138 ff
- LIENERT, G.A. :Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1969³
- LOSER, F./TERHART, E. (Hrsg.) :Theorien des Lehrens, Stuttgart 1977
- LUHMANN, N. :Zweckbegriff und Systemrationalität, Tübingen 1968
- ders. :Politische Planung, Opladen 1971
- ders. :Soziologische Aufklärung - Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme I, Opladen 1972³
- ders. :Soziologische Aufklärung - Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft II, Opladen 1975
- MALEWSKI, A. :Verhalten und Interaktion, Tübingen 1967
- MARBURGER GRUNDSCHULPROJEKT :Beiträge zur schulnahen Curriculumentwicklung und Handlungsforschung, Hannover 1976
- MAYNTZ, R. :Soziologie der Organisation, Reinbeck 1963
- MEGGLE, G. (Hrsg.) :Analytische Handlungstheorie Band I - Handlungsbeschreibungen, Frankfurt 1977
- MENCK, P. :Anmerkungen zum Begriff der Didaktik; in :Z.f.Päd. 5/76, S. 793 ff
- MERTON, R.K. et al. :The focused interview; in :American Journal of Sociology 1945/46, S. 541 ff
- MEYER, H.L. :Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972
- MOLLENHAUER, K./RITTELMEIER, CH. : "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung" : eine irreführende Alternative; in : Z.f.Päd. 5/75, S. 687 ff
- dies. :Methoden der Erziehungswissenschaft, München 1977
- Mollenhauer, K. :Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern; in :BLANKERTZ, H. (Hrsg.) :Z.f.Päd. Beiheft 13, S. 39 ff
- Moser, H. :Technik der Lernplanung: Curriculumforschung und Ideologie; in :Z.f.Päd. 1/71, S. 55 ff
- ders. :Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975
- ders. :Die Praxis der Aktionsforschung, München 1977^a
- ders. :Die Methoden der Aktionsforschung, München 1977^b

MATTHES,J./SCHÜTZE,F. u.a. :Zur Einführung: Alltagswissen,
Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit; in:
Arbeitskreis Bielefelder Soziologen, Reinbeck 1973 ,S.11ff
MÜNSTERANER ARBEITSGRUPPE :Integrierte Sekundarstufe II; in
: Z.f.Päd. 3/74, S. 367 ff

NAUL,R.et al. :Die Erweiterung der Handlungsräume durch Frei-
zeit und Sport - Kurs III der sozialberuflichen Grund-
bildung der Kollegscheule, Münster 1977 mimeogr.

NAUL,R. :Bedingungsanalysen zum Bereich Freizeit und Sport
in der Kollegscheule, Münster 1977 mimeogr.

NOVAK,F. et al. :Unterrichtswerk Psychologie I,II ;Pädagogik
I,II ,München 1976 f

ODENBACH,K. :Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braun-
schweig 1963

OERTER,R. :Moderne Entwicklungspsychologie,Donauwörth 1971⁹

OEVERMANN,U. et al. :Beobachtungen zur Struktur der soziali-
satorischen Interaktion; in :LEPSIUS,R. (Hrsg.) :Verhand-
lungen des Soziologentages in Kassel,Stuttgart.1976

OFFE,K. :Strukturprobleme des kapitalistischen Staates,
Frankfurt 1972

OPP,K.D. :Verhaltenstheoretische Soziologie, Reinbeck 1973
ders./HUMMEL,H.J. :Probleme der Erklärung sozialer Pro-
zesse 1 und 2 , Frankfurt 1973

ders. :Die verhaltenstheoretische Soziologie als sozialwis-
senschaftliches "Paradigma"; in: Neue Hefte für Philoso-
phie Heft 9, S. 66

ders. :Methodologie der Sozialwissenschaften, Reinbeck 1976

ders./SCHMIDT,P. :Einführung in die Mehrvariablenanalyse,
Reinbeck 1976

PANOFSKY,E. :Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft,
Berlin 1974

ders. :Das Leben und die Kunst Albrecht Dürers, München 1977

PARSONS,T :Soziologische Theorie, Neuwied 1964

ders. :Zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976

POPPER,K.R. :Logik der Forschung, Tübingen 1971⁴

PROJEKTGRUPPE TEXTINTERPRETATION UND UNTERRICHTSPRAXIS :Pro-

jektarbeit als Lernprozess, Frankfurt 1974

- RADTKE, F.C. : Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung; in : Beiträge zur Bildungstechnologie 1975/4, S. 11 ff
- RATHMAIR, P. : Forschung für die Praxis, Diss. Innsbruck 1975
- RASCHERT, J. : Gesamtschule - ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974
- ders. : Zur Rolle der wissenschaftlichen Begleitforschung in der Gesamtschulentwicklung; in : GGG-Arbeitsmaterialien 8/76, S. 35 ff
- RICHTER, H.E. : Flüchten oder Standhalten, Reinbeck 1976
- RIPSERT, J. : Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt 1972
- ders. (Hrsg.) : Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns, Frankfurt New York 1975
- ROBINSON, S.B. : Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1967
- ROEDER, P.M. : Dimensionen der Schulleistung, Stuttgart 1974
- ROGERS, C.R. : Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie, München 1972
- ROLFF, H.G. et al. : Strategisches Lernen, Reinbeck 1974
- RUMPF, H. : 40 Schultage, Tagebuch eines Studienrates, Braunschweig 1966
- ders. : Scheinklarheiten, Braunschweig 1971
- ders. : Unterrichtsforschung im Zug von Curriculumentwicklung; in : Z.f.Päd. 5/75, S. 843 ff
- ders. : Unterricht und Identität, München 1976
- SAVIGNY, E. von : Philosophie der normalen Sprache, Frankfurt 1969
- SCHACKENHOFER, H. : Objektivierbare Selektion oder Pädagogische Diagnostik? ; in : Z.f.Päd. 6/75, S. 929 ff
- SCHLAACK, G. et al. : Leiden - Ursachen, Erscheinungsformen. Kompensationsmöglichkeiten - Kurs III der sozialberuflichen Grundbildung der Kollegscheule, Münster 1977 mimeogr.
- SCHLEICHER, K. : Ausbildung für eine fachkompetente Kindergartenarbeit; in : Bildung und Erziehung 2/77, S. 85 ff
- SCHLÖMERKEMPER, J. : Lernen im wahl-differenzierten Unterricht, Frankfurt 1973
- ders. : Gesamtschule - ein Experiment? in : Z.f.Päd. 8/76

- s. 67 f
- SCHMID, P. : Funktionsanalyse und politische Theorie, Bielefeld 1974
- SCHMIDT, P. : Zur Evaluation in der Kollegschule, Hamburg 1976 mimeogr.
- Sers. : Handlungsforschung oder experimentelle Politik: in : HAFT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, Weinheim 1977 im Erscheinen
- SCHMIDBAUER, W. : Die hilflosen Helfer, Reinbeck 1977
- SCHNÄDELBACH, R. : Reflexion und Diskurs - Fragen einer Logik der Philosophie, Frankfurt 1977
- SCHORD, A.O. : 160 Stichworte zum Unterricht, Bochum o.J.
- SCHREINER, G. : Schule als sozialer Erfahrungsraum, Frankfurt 1973
- Sers. : Soziales Lernen-Anspruch und Wirklichkeit einer Gesamtschule; in: Die Deutsche Schule 1974/1, 2, S. 22 ff, 83ff
- SCHÜTZ, A. : Gesammelte Aufsätze Vol. I, Den Haag 1971
- Sers. : Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt, Frankfurt 1974
- Sers./PARSONS, T. : Zur Theorie sozialen Handelns - Ein Briefwechsel, Frankfurt 1977
- SCHÜTZE, F. et al. : Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens; in : ARBEITSKREIS BIELEFELDER SOZIOLOGEN, Reinbeck 1973, S. 433 ff
- Sers. : Sprache soziologisch gesehen 2 Bände, München 1975
- SCHULZ, W. et al. : Verhalten im Unterricht - Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren; in : INGENKAMP, K. (Hrsg) : Handbuch der Unterrichtsforschung Band I, Weinheim 1970, S. 633 ff
- SCHWÄBISCH, L./SIEMS, M. : Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbeck 1974
- SEBBEL, E. (Hrsg.) : Die Reform der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Hannover 1976
- SEYBOLD, H. (Hrsg.) : Innovation im Unterricht, Maier Ravensburg 1976
- SELLTIZ, C. et al. : Untersuchungsmethoden der Sozialforschung 2 Bände, Neuwied 1972
- SKOWRONEK, H./SCHMIED, D. : Forschungstypen, Forschungsstrategien in der Erziehungswissenschaft, Hamburg 1977

- SPANHEL, D. : Die Sprache des Lehrers, Düsseldorf 1971
- STAKE, R. : Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation; in:
WULF, CH. (Hrsg.) : Evaluation, München 1972, S. 92 ff
- STEINERT, H. (Hrsg.) : Symbolische Interaktionen - Arbeiten zu
einer reflexiven Soziologie, Stuttgart 1973
- STEGMÜLLER, W. : Probleme und Resultate der Wissenschafts-
theorie und analytischen Philosophie, Band I, II, IV,
Berlin New York 1969, 1973
- STEUER, H. : Jugendverwahrlosung und Jugendkriminalität -
Projekte für Erziehungswissenschaft in der Studienstufe,
Stuttgart 1976
- TAYLOR, CH. : Erklärung und Interpretation in den Wissenschaf-
ten vom Menschen, Frankfurt 1975
- TAUSCH, R./TAUSCH, A.M. : Erziehungspsychologie, Göttingen
1971⁶
- THIEMANN, F. : Der Beitrag der empirischen Unterrichtsforsch-
ung für die Konzeption von Unterricht, Bad Heilbrunn 1973
- THOMAS, H. (Hrsg.) : Die Motivation menschlichen Handelns,
Köln 1971⁶
- TREFF-WINTER, E. : Kommunikation in der Familie - Projekte für
Erziehungswissenschaft in der Studienstufe, Stuttgart
1975
- VOLPERT, W. : Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Quali-
fikationsforschung, Köln 1974
- WATZLAWICK, P. et al. : Menschliche Kommunikation, Bern 1969
- WEBB, E.J. et al. : Nichtreaktive Meßverfahren, Weinheim 1975
- WEISS, W.W. : Zur Ausbildungssituation der Diplom-Pädago-
gen. Eine Erhebung zum Wintersemester 1974/75; In : Z.f.
Päd. 4/75, S. 547 ff.
- WEINGARTEN, E. et al. (Hrsg.) : Ethnomethodologie - Beiträge
zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt 1976
- WELLENDOFF, F. : Sozialanalyse - Eine neue Forschungsstrategie
für die Bildungsforschung; in : B.:E. 4/77, S. 67 ff
- WEGENER, B. : Die Bewertung von Handlungen aus methodologisch-
er Sicht; in : Neue Hefte für Philosophie 9, S. 97 ff

WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ: Stellungsnahme zur Oberstufenreform, Bonn 1977

WILSON, T.P. :Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung; in :ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN, Reinbeck 1973 , S. 54 ff

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHULE: Gesamtsystem der curricularen Schwerpunkte der Kollegeschule, Münster 1976²

dies. :Strukturvorgabe für einen integrierten Schwerpunkt "Erziehung und Soziales", Münster 1975 mimeogr.

WULF, CH. (Hrsg.): Evaluation, München 1972

dies. :Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1977

WUNDERLICH, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik, Frankfurt 1972

dies./MAAS, U. :Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt 1972²

dies. :Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt 1976

ZETTERBERG, H.L.: Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie; in :KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, München/Stuttgart 1973³, S. 103 ff

ZINNECKER, J et al. :Die Praxis der Handlungsforschung, München 1975

dies. (Hrsg.) :Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975

IRLE, M. (Hrsg.) :Texte aus der experimentellen sozialpsychologie, Neuwied 1973²

dies. :Lehrbuch der Sozialpsychologie, Göttingen 1975

EHLICH, K./REHBEIN, J. :Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen - Projekt Kommunikation in der Schule, Düsseldorf 1975 mimeogr.

STÖCKER, K. :Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München 1960⁸

Curriculum vitae

Am 21. November 1950 wurde ich, Andreas Gruschka, als zweites Kind des Drogisten Josef Gruschka und seiner Frau Dorothea in Laer bei Osnabrück geboren.

Nach einem kurzen Aufenthalt in Porz am Rhein zogen meine Eltern nach Düsseldorf. Dort wurde ich Ostern 1957 in die katholische Volksschule an der Aachenerstraße eingeschult. Ostern 1961 wechselte ich auf das staatl. Görres-Gymnasium an der Königsallee, wo ich im Mai 1971 meine Reifeprüfung ablegte.

Im Oktober 1971 wurde ich an der Westfälischen-Wilhelms-Universität als ordentlicher Studierender mit dem Hauptfach Pädagogik eingeschrieben. Im Sommer-Semester 1973 erfolgte die Diplom-Vorprüfung in Pädagogik.

November 1975 folgte die Prüfung zum Magister Artium an dieser Universität. Seit Dezember 1975 bin ich hauptamtliches Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschule NW in Münster. In den letzten drei Semestern bin ich mit einem Lehrauftrag am Erziehungswissenschaftlichen Institut dieser Hochschule beauftragt worden.

Meine erziehungswissenschaftlichen Lehrer waren die Professoren Herwig Blankertz, Hans Bokelmann und Hilbert L. Meyer.

Münster, den 5.12.1977

A. Gruschka

